

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio**  
**Cognitivo e Motor**

**O trabalho colaborativo entre**  
**os professores de Educação Especial e os**  
**professores do Ensino Regular do 1º Ciclo**

**Maria Margarida de Brito da Lança**

**Beja**

**2017**

**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**Mestrado em Educação Especial – Especialização no Domínio**

**Cognitivo e Motor**

**O trabalho colaborativo entre  
os professores de Educação Especial e  
os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo**

**Dissertação de Mestrado apresentada na  
Escola Superior de Educação de Beja do Instituto Politécnico de Beja**

**Elaborado por:**

Maria Margarida de Brito da Lança

**Orientado por:**

Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos

**Beja**

**2017**

## DEDICATÓRIA

Dedico este projeto ao meu filho, atualmente com dezoito anos, a quem eu não consegui acompanhar, em todos os momentos que ele precisava e merecia, porque, fora do meu horário de trabalho, estava quase sempre frente ao computador, horas seguidas, perdida no tempo, a trabalhar para conseguir atingir este objetivo que tanto desejava. Mas também dedico à memória do meu irmão, José Raposo Milagre, que faleceu quando iniciei esta tese e que, se ainda estivesse entre nós, sentir-se-ia feliz pela sua irmã e continuaria a transmitir-me paz e tranquilidade nas suas palavras ternas e serenas, como se de um pai se tratasse e como um pai que foi em algumas circunstâncias da minha vida. Com todo o gosto, estaria presente no dia da defesa da tese, tal como me prometeu, se a sua saúde o permitisse e não fosse levado pela fatídica morte.

Pretendo ainda pedir perdão ao meu filho pela minha ausência, pelos momentos em que tivemos que inverter os papéis e foi necessário ele limpar e arrumar a casa sozinho para que eu pudesse dedicar-me ao estudo. Quero dizer-lhe que o adoro e prometo, deste momento em diante, ser uma mãe diferente, mais atenciosa, mais presente, dar-lhe todos os beijos carinhosos que uma mãe gosta de dar a um filho, que ele gosta de receber e desejar-lhe o maior sucesso e felicidade nos seus estudos, que adotou como parte importante do seu projeto de vida. Quero que ele saiba que também sempre o apoiarei para que ele prossiga esse seu projeto, esse seu sonho, que tomei também como meu. Por último, quero dizer-lhe que “ele e eu somos um só” e que sempre será a luz que ilumina a minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Fiz uma caminhada difícil, mas estou consciente que não caminhei sozinha! Quero agradecer, muito especialmente, a todas aquelas pessoas que me ajudaram a fazer essa caminhada e, sem as quais, era impossível chegar ao fim.

Em primeiro lugar, quero deixar os meus agradecimentos à Professora Doutora Maria Teresa Pereira dos Santos, pela disponibilidade, paciência e profissionalismo com que me orientou durante o desenvolvimento desta dissertação de mestrado.

A todos os professores que me transmitiram conhecimentos durante a frequência do curso de mestrado.

Aos meus colegas de trabalho, que se dispuseram a colaborar neste estudo, apesar do pouco tempo disponível, com a maior das boas vontades e com os quais pude fazer aprendizagens valiosas sobre a realidade de um agrupamento de escolas.

A todos os meus colegas de curso pelos momentos de convívio e amizade.

Ao meu companheiro, pela preocupação que demonstrou comigo ao longo deste percurso e por todo o apoio que me deu.

Ao meu filho, pela preciosa ajuda que me deu em casa.

O meu muito obrigado!

## RESUMO

A constatação do desgaste e desalento dos professores do 1º Ciclo perante a diversidade de alunos que constituem as turmas e, entre eles, alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), aos quais têm que dar respostas adequadas, porque estes, tal como os outros, têm direito a uma educação de qualidade, mas que acabam por fazer um trabalho isolado com poucas horas de apoio semanais ou sem qualquer apoio por parte dos professores de Educação Especial, conduziu ao principal objetivo deste projeto que é “conhecer as práticas colaborativas entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo”.

Para prosseguir o objetivo do projeto fez-se um estudo de caso de um Agrupamento de Escolas de Beja, no qual participaram professores de Educação Especial, professores do 1º Ciclo, do meio rural e do meio urbano e elementos da Direção. Realizaram-se entrevistas aos professores para recolha de dados, que foram complementadas com uma ficha sociodemográfica e com a análise do Regulamento Interno. Os dados recolhidos através das entrevistas, foram tratados e analisados segundo a técnica de análise de conteúdo, com características essencialmente qualitativas, complementada pelo tratamento quantitativo da frequência de unidades de resposta dos participantes.

A partir do estudo realizado, verificou-se que os professores, em geral, consideram que o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular é importante para que os apoios educativos que os professores de Educação Especial prestam aos alunos com NEE corram bem, para a inclusão desses alunos, para a sua progressão, assim como para o enriquecimento dos professores através da troca de conhecimentos e experiências.

Por fim, foi elaborado um projeto de intervenção no sentido de dar um contributo para o desenvolvimento das práticas colaborativas entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular que, segundo este estudo, promovem a inclusão dos alunos com NEE e contribuem para o seu sucesso educativo.

**Palavras-chave:** Práticas colaborativas; Professores de Educação Especial; Professores do Ensino Regular do 1º Ciclo; Alunos com NEE; Inclusão.

## ABSTRACT

The awareness of the burnout and helplessness of the primary education teachers regarding the students' diversity in classes and, among them, pupils with SEN (Special Educational Needs), to whom they have to give adequate answers, because they, like the others, have the right to a quality education, has conducted to an isolated work. With few hours of weekly support or without any support from the Special Education teachers, this fact led to the main objective of this project, which is "to know the collaborative practices among the Special Education and the Elementary Education teachers".

To carry out the research project's goal, was designed a case study in one group of Beja Schools, being participants the Special Education teachers and the Primary Education teachers from the rural and urban areas. To collect data, interviews were conducted with the teachers, complemented by a socio-demographic record and the analysis of the Internal Regulation. The data collected through the interviews was treated and analysed according to the content analysis' technique, with essentially qualitative characteristics, complemented by quantitative treatment of the frequency of the participants' speech units, in order to support the established inferences.

It was found out that teachers, in general, consider that the collaborative work between Special Education teachers and Elementary Education Teachers is important so that the educational supports that Special Education teachers provide to students with SEN are successful, for the inclusion of these students, for their progression, as well as for the enrichment of teachers through the exchange of knowledge and experiences.

Finally, an intervention project was designed to contribute to the development of collaborative practices between Special Education and Regular Teachers who, according to this study, promote SEN students' inclusion and contribute to their educational success.

**Keywords:** Collaborative work; Special education teachers; Elementary education teachers; Students with SEN; Inclusion.

# ÍNDICE

<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS .....</b>	<b>vii</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS.....</b>	<b>ix</b>
<b>ÍNDICE DE APÊNDICES .....</b>	<b>x</b>
<b>SIGLAS E ACRÓNIMOS.....</b>	<b>xi</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Educação Regular e Educação Especial .....</b>	<b>4</b>
1.1. Conceito de Educação Regular e Educação Especial.....	4
1.2. Necessidades Educativas Especiais .....	8
1.3. O percurso da Educação Especial no contexto português .....	9
1.4. Enquadramento legal da Educação Especial em Portugal.....	12
<b>2. A Educação Especial e a inclusão.....</b>	<b>17</b>
2.1. Conceito de Inclusão .....	17
2.2. As vantagens da inclusão.....	20
2.3. Obstáculos à inclusão .....	22
<b>3. Os professores e a inclusão.....</b>	<b>25</b>
3.1. O papel dos professores do Ensino Regular .....	25
3.2. O papel do professor de Educação Especial.....	29
3.3. A importância da formação de professores .....	32
<b>4. Trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular.....</b>	<b>35</b>
4.1. O significado de trabalho colaborativo.....	35
4.2. Formas de trabalho colaborativo .....	38
4.3. Vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo .....	39
4.4. O trabalho colaborativo na promoção da escola inclusiva .....	41
4.5. Obstáculos ao trabalho colaborativo .....	44

<b>PARTE II – INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>46</b>
<b>1. Estudo Empírico .....</b>	<b>46</b>
1.1. Problemática e sua contextualização .....	46
1.2. Modelo de investigação .....	48
1.3. Questões e objetivos da investigação .....	50
1.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	51
1.4.1. Entrevista.....	51
1.4.2. Ficha de recolha de dados sociodemográficos .....	54
1.4.3. Pesquisa documental .....	54
1.5. Técnicas de tratamento de dados .....	55
1.5.1. Análise de conteúdo das entrevistas.....	55
1.5.2. Análise documental .....	56
1.6. Participantes .....	58
<b>PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>65</b>
<b>1. Interpretação dos dados .....</b>	<b>65</b>
1.1. Dados recolhidos através das entrevistas .....	65
1.2. Dados recolhidos através da análise documental .....	108
1.3. Discussão dos resultados .....	109
<b>PARTE IV – PROJETO DE INTERVENÇÃO .....</b>	<b>119</b>
<b>1. Justificação do projeto.....</b>	<b>119</b>
1.1. Sugestões para um projeto de intervenção .....	120
<b>Conclusão.....</b>	<b>126</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>131</b>



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Número de participantes por Escola .....	59
<b>Gráfico 2</b> - Participantes segundo o local de trabalho e a ocupação .....	60
<b>Gráfico 3</b> - Idade dos participantes .....	61
<b>Gráfico 4</b> – Número de participantes por gênero.....	61
<b>Gráfico 5</b> - Habilitações.....	62
<b>Gráfico 6</b> - Formação especializada .....	62
<b>Gráfico 7</b> - Situação profissional. ....	63
<b>Gráfico 8</b> - Anos de serviço .....	63
<b>Gráfico 9</b> - Grupo de recrutamento.....	64
<b>Gráfico 10</b> - Anos de serviço em Educação Especial .....	64
<b>Gráfico 11</b> - Anos de serviço no Agrupamento .....	65
<b>Gráfico 12</b> - Concordância dos professores, em geral, sobre a inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular.....	66
<b>Gráfico 13</b> - Concordância dos diferentes participantes sobre a inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular.....	67
<b>Gráfico 14</b> - Dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Regular. ....	70
<b>Gráfico 15</b> - Opinião dos participantes, em geral, sobre os apoios. ....	71
<b>Gráfico 16</b> - Opinião dos diferentes participantes sobre os apoios. ....	71
<b>Gráfico 17</b> - Forma como deveriam ser dados os apoios.....	73
<b>Gráfico 18</b> - Forma como deveriam ser dados os apoios, segundo os diferentes participantes.....	73
<b>Gráfico 19</b> - Frequência com que deveriam ser dados os apoios, segundo os participantes em geral. ....	75
<b>Gráfico 20</b> - Frequência com que deveriam ser dados os apoios, segundo os diferentes participantes.....	76
<b>Gráfico 21</b> - Influência do trabalho colaborativo no ensino/aprendizagem dos alunos, segundo os participantes em geral. ....	78
<b>Gráfico 22</b> - Influência do trabalho colaborativo no ensino/aprendizagem dos alunos, segundo os diferentes participantes. ....	79
<b>Gráfico 23</b> - Disponibilidade dos professores de E. E., segundo os professores do E. R.....	81
<b>Gráfico 24</b> - Disponibilidade dos professores de E. E., segundo os professores do meio rural e do meio urbano.....	81

<b>Gráfico 25</b> - Disponibilidades dos professores de E.E. e do E.R., segundo os E.D. ....	83
<b>Gráfico 26</b> - Disponibilidade dos docentes de E. E. e do E. R. para o trabalho colaborativo. ....	84
<b>Gráfico 27</b> - Disponibilidade dos docentes, segundo os diferentes participantes. ....	85
<b>Gráfico 28</b> - Tipo de trabalho existente entre os professores de E.E. e do E.R., segundo os participantes em geral. ....	86
<b>Gráfico 29</b> - Tipo de trabalho existente entre os professores de E.E. e do E.R., segundo os diferentes participantes. ....	87
<b>Gráfico 30</b> - Satisfação dos professores, em geral, acerca do trabalho colaborativo. ....	89
<b>Gráfico 31</b> - Satisfação acerca do trabalho colaborativo, segundo os diferentes participantes. ....	90
<b>Gráfico 32</b> - Diferença do trabalho colaborativo entre os docentes no M.R. e no M.U., segundo os professores em geral. ....	92
<b>Gráfico 33</b> - Diferença do trabalho colaborativo entre os docentes no M.R. e no M.U., segundo os diferentes participantes. ....	92
<b>Gráfico 34</b> - Obstáculos ao trabalho colaborativo, segundo os participantes em geral. ....	94
<b>Gráfico 35</b> - Obstáculos ao trabalho colaborativo, segundo os diferentes participantes. ....	95
<b>Gráfico 36</b> - Vertentes do trabalho colaborativo, segundo os professores em geral. ....	99
<b>Gráfico 37</b> – Vertentes do trabalho colaborativo, segundo os diferentes participantes. ....	100
<b>Gráfico 38</b> - Desvantagens do trabalho colaborativo para os professores do E.R., em geral. ....	101
<b>Gráfico 39</b> - Desvantagens do trabalho colaborativo para os professores do E.R., segundo os diferentes participantes. ....	101
<b>Gráfico 40</b> - Desvantagens do trabalho colaborativo para os professores do E.R e de E.E., segundo os E.D. ....	102
<b>Gráfico 41</b> - Vantagens do trabalho colaborativo para os professores do E. R. em geral. ....	103
<b>Gráfico 42</b> - Vantagens do trabalho colaborativo segundo os professores do M.R. e do M.U. ....	103
<b>Gráfico 43</b> - Vantagens do trabalho colaborativo para os professores de E. E. ....	104
<b>Gráfico 44</b> - Vantagens do trabalho colaborativo para os docentes de E.E. e de E.R., segundo os E.D. ....	105
<b>Gráfico 45</b> - Condições para o trabalho colaborativo entre os docentes de E.E. e do E.R. ....	106
<b>Gráfico 46</b> - Operacionalização e monitorização dos tempos conjuntos dos docentes. ....	107
<b>Gráfico 47</b> – Promoção do trabalho colaborativo entre os docentes. ....	107
<b>Gráfico 48</b> - Papel dos órgãos de gestão. ....	108

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Concordância sobre a inclusão de alunos com NEE no Ensino regular. ....	68
<b>Tabela 2</b> - Dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Regular.....	69
<b>Tabela 3</b> - Opinião dos professores sobre os apoios. ....	72
<b>Tabela 4</b> - Forma como deveriam ser dados os apoios, segundo os diferentes participantes. ....	74
<b>Tabela 5</b> - Frequência com que deveriam ser dados os apoios, segundo os diferentes participantes .....	77
<b>Tabela 6</b> - Influência do trabalho colaborativo no ensino/ aprendizagem dos alunos, segundo os diferentes participantes. ....	80
<b>Tabela 7</b> - Disponibilidades dos professores de E. E., segundo os professores do M.R. e do M.U. ....	82
<b>Tabela 8</b> - Disponibilidade do professor do E. R., segundo os professores de E.E. ....	83
<b>Tabela 9</b> - Disponibilidade dos professores de E.E. e do E.R., segundo os E.D. ....	84
<b>Tabela 10</b> - Disponibilidade dos docentes, segundo os diferentes participantes. ....	85
<b>Tabela 11</b> - Tipo de trabalho colaborativo existente entre os professores de E. E. e de E.R. , segundo os diferentes participantes. ....	88
<b>Tabela 12</b> - Satisfação dos professores acerca do trabalho colaborativo, segundo os diferentes participantes. ....	91
<b>Tabela 13</b> - Diferença entre o trabalho colaborativo no M.R. e M.U. ....	93
<b>Tabela 14</b> - Obstáculos ao trabalho colaborativo, segundo os diferentes participantes. ....	95
<b>Tabela 15</b> - Importância do trabalho colaborativo, segundo os diferentes participantes. ....	97
<b>Tabela 16</b> - Vertentes do trabalho colaborativo, segundo os diferentes participantes... ..	98

## ÍNDICE DE APÊNDICES

<b>Apêndice 1 .....</b>	<b>142</b>
<b>Apêndice 2 .....</b>	<b>143</b>
<b>Apêndice 3 .....</b>	<b>149</b>
<b>Apêndice 4 .....</b>	<b>155</b>
<b>Apêndice 5 .....</b>	<b>162</b>
<b>Apêndice 6 .....</b>	<b>182</b>
<b>Apêndice 7 .....</b>	<b>184</b>
<b>Apêndice 8 .....</b>	<b>187</b>

## **SIGLAS E ACRÓNIMOS**

**CERCI** - Cooperativas de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas

**CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade

**CIF-CJ** – Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens

**E.D.**- Elementos da Direção

**E.E.** – Educação Especial

**E.R.** – Ensino Regular

**M.R.**- Meio rural

**M.U.**- Meio urbano

**NEE** - Necessidades Educativas Especiais

**PEI** - Programa Educativo Individual

**TIC** - Tecnologias de Informação e Comunicação

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## INTRODUÇÃO

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de outubro, refere que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” e que é responsabilidade do estado “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”. Trata-se de criar uma escola mais justa onde nenhum aluno seja excluído e possa vir dar o seu contributo como cidadão feliz e realizado na sociedade. Enfim, uma escola com princípios verdadeiramente democráticos, refletida numa sociedade com uma democracia, que se pretende de qualidade, onde a discriminação não tem lugar e onde impera a igualdade de oportunidades.

Porém, é frequente ouvir-se os professores titulares queixarem-se de que não conseguem dar uma resposta adequada a todos os alunos quando a turma que lecionam, além de ser constituída por um número elevado de alunos, onde existe uma grande diversidade, integra também alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Estes professores, referem que o apoio educativo aos alunos com NEE, por parte dos professores de Educação Especial, é imprescindível para que não se ponha em risco o sucesso educativo de todos os alunos. Por isso, insurgem-se contra a escassez dos apoios educativos que está limitado a poucas horas semanais, por vezes uma manhã ou uma tarde, ou então não existe.

Contudo, verifica-se que os professores titulares se encontram concentrados num trabalho isolado, atentos unicamente aos seus alunos e sem grande preocupação em partilhar as suas ideias, os seus métodos, estratégias ou materiais com outros professores, talvez por várias razões que se devem considerar válidas, como a falta de tempo e o excesso de trabalho. Mas aos professores, além da preparação das aulas e da sua atividade docente, também lhes são destinadas tarefas burocráticas, sendo-lhes exigido, cada vez mais, uma maior dedicação e tempo ao trabalho. Por isso, acabam por sentir uma grande responsabilidade a cair unicamente sobre si próprios, o seu trabalho não é tão profícuo e sentem uma enorme frustração. Subsequentemente, desejam um apoio isolado para os alunos com NEE, dentro ou fora da sala de aula, a fim de poderem dedicar mais tempo aos outros alunos da turma e cumprirem todas as exigências curriculares colocando, involuntariamente, em risco a implementação de uma educação inclusiva baseada numa diferenciação pedagógica.

A partir da constatação da realidade referida, com toda a sua problemática envolvente, acabou por surgir a questão de partida para o projeto aqui apresentado - Que

colaboração existe entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo? Esta é uma questão de grande relevância, porque para além de estar na génese do projeto de investigação, tal como defendem Quivy e Campenhoudt (2008, p. 44) permite ao investigador “enunciar o projeto de investigação” e “expressar o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor”.

Neste projeto, pretendeu-se conhecer as práticas colaborativas entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular num Agrupamento de Beja, perceber quais os entraves a esse tipo de trabalho para uma verdadeira inclusão dos alunos com NEE e, consequentemente, o sucesso educativo dos mesmos e um enriquecimento profissional dos docentes. Mas, além disso, visou-se dar um contributo para a melhoria das práticas de colaboração nas escolas, apresentando soluções possíveis que vão ao encontro do problema e contribuam para uma prática educativa mais eficaz, que responda às necessidades de todos.

O trabalho apresenta-se dividido em quatro partes. A primeira parte, refere-se ao enquadramento teórico, a segunda parte à investigação, a terceira parte à apresentação dos resultados da investigação e, a quarta parte, ao projeto de intervenção.

Na primeira parte, do enquadramento teórico, define-se o conceito de Educação Regular e Educação Especial, aborda-se o percurso da Educação Especial em Portugal e o seu enquadramento legal, a Educação Especial e a inclusão, o papel dos professores na inclusão, a importância da formação de professores, assim como o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular.

A segunda parte, que constitui a investigação, é onde se refere toda a problemática inerente ao objeto de estudo e a sua contextualização e se dá a conhecer o modelo de investigação, questões e objetivos da pesquisa, se procede à caracterização dos participantes e se revela quais as técnicas e instrumentos de recolha de dados e as técnicas de análise de dados.

Na terceira parte, faz-se a apresentação dos resultados, a análise e interpretação e discussão dos mesmos.

A quarta e última parte, diz respeito essencialmente a uma proposta de um projeto de intervenção no sentido de contribuir para uma melhoria dos problemas identificados no contexto estudado.

A conclusão abrange considerações finais sobre toda a pesquisa desenvolvida no processo de investigação e referirá as limitações do estudo, não se pretendendo chegar a ideias/ induções definitivas sobre o tema em estudo, mas acima de tudo, fazer uma re-

flexão como um contributo para as boas práticas dos docentes no processo de ensino e aprendizagem e no caminho da inclusão.



# **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **1. Educação Regular e Educação Especial**

### **1.1. Conceito de Educação Regular e Educação Especial**

Ferreira (2007) sustenta que a imagem da Educação Especial surge associada ao aparecimento de um programa separado para alunos que necessitariam de um ensino à parte por não conseguirem acompanhar o currículo comum ao ritmo dos outros alunos. O autor, menciona até mesmo que “ a emergência da Educação Especial não pode ser desligada da incapacidade do Ensino Regular em dar respostas às crianças que experimentam o insucesso acadêmico” (Ferreira, 2007, p. 20).

Se o surgimento da Educação Especial se deu da forma como refere Ferreira, ambos os subsistemas estão na gênese de um modelo de segregação do ensino que originou uma “ dicotomia que rapidamente se estabeleceu, entre sistema educativo regular e especial” (Ferreira, 2007, p. 20). Acreditava-se que as características dos alunos com incapacidade eram diferentes e distantes das características dos outros alunos e, por esse motivo, havia que separá-los dos seus pares.

Foram criadas escolas e classes especiais para que as crianças do Ensino Regular pudessem ter uma maior disponibilidade e acompanhamento por parte do professor e as crianças com incapacidade ficassem juntas. O conceito de Educação Especial não pode, por isso, ser dissociado do conceito de Educação Regular, porque o primeiro nasce a partir deste último (Ferreira, 2007).

Os alunos que frequentavam as escolas e classes especiais, realizavam, basicamente, tarefas manuais que os limitavam nas aprendizagens e os impedia de, futuramente, conseguirem postos de trabalho nos quais se sentissem realizados (Ferreira, 2007).

Segundo Bairrão et al. (1998, citado em Ferreira, 2007, p. 21), a própria comunidade científica “ (...) pensava que prestava um melhor serviço às crianças educando-as conjuntamente com outras crianças deficientes, protegendo-as, assim, dos normais”.

Sanches e Teodoro (2006, p.68) afirmam que “não se compreende, hoje, uma Educação Especial para uma fatia de crianças/ jovens” ou ainda “que seja necessário

separar as pessoas para as educar, para as ensinar a viver com os outros, para as juntar depois”.

Lopes (1997) defende que “o termo Educação Especial tem sido utilizado para designar uma atividade educativa diferente da geral ou normal”. Mas refere ainda que, a partir dos anos sessenta, se deu uma evolução no conceito de Educação Especial, que começa a surgir como um conjunto de apoios e adaptações à Educação Regular, no sentido de ajudar os alunos com incapacidades a nível do processo de ensino e aprendizagem. Consequentemente, a Educação Especial aparece, hoje, como “um processo integrador, flexível e dinâmico nas orientações, atividades e atenções que na sua aplicação individualizada compreende os diferentes níveis e graus nas suas respetivas modalidades e que estão encaminhadas a conseguir a integração social” (Cabada, 1980, citado em Lopes, 1997, p. 34).

De acordo com Smith (2008, p. 40), a Educação Especial atual “é um conceito envolvente, o qual tem sido definido e explicado de muitas formas” e pode ser definida como “um serviço ou (...) parte de um apoio ao sistema educacional, na qual haveria consultas a outros profissionais, orientações e colaboração àqueles que também lecionam e trabalham para alunos com deficiência”.

Correia (2010), indo ao encontro do que defende Smith (2008) e complementando-o, refere que, atualmente, ainda é frequente ouvir-se nas escolas ou ler-se na nossa legislação, que a Educação Especial é uma educação paralela ao Ensino Regular, mas que isso está errado. Ao contrário, do que se diz e se lê, muitas vezes, é “um conjunto de recursos especializados que se constituem como condição fundamental para uma boa prestação de serviços educativos para os alunos com NEE” (Correia, 2010, p. 14). Além disso, o mesmo autor, continuando a posicionar-se numa visão atualizada do conceito de Educação Especial, ainda defende o seguinte:

*A Educação Especial e a inclusão constituem-se (...) como duas faces de uma mesma moeda ambas caminhando lado a lado para (...) assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEE, (...) lhes facilitarem as aprendizagens que (...) conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente* (Correia, 2010, p. 14).

Tal como defendido por Correia, Rodrigues (2003, p. 104) afirma que “a educação inclusiva, portanto, emergiu no centro das preocupações da Educação Especial e do seu compromisso com a educação da pessoa com deficiência”.

A Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, determina na alínea j) do art.º 7º os objetivos do Ensino Básico: “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

Porém, foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que renovou o conceito de Educação Especial tornando-o mais amplo, assim como reconheceu o conceito “Necessidades Educativas Especiais”, referido pela primeira vez no relatório Warnock, em 1978, e o tornou mais abrangente, passando a englobar não só as crianças e jovens com deficiências como todos aqueles com dificuldades de aprendizagem derivadas de situações de vulnerabilidade social.

Mas, esta Declaração, também se revelou importante no sentido de começar a defender a inclusão das crianças e jovens com NEE nas classes regulares e “uma educação para todos”:

*As crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades. (UNESCO, 1994, p. VIII).*

O Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, documento pelo qual se regula atualmente a Educação Especial em Portugal, surgiu depois da Declaração de Salamanca e veio no sentido de implementar medidas educativas para crianças ou jovens que apresentassem:

*(...) Limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.*

A Educação Especial, segundo a legislação atual, tem como objetivo a “inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim como a promoção da igualdade de oportunidades (...) uma adequada preparação para a vida profissional (...) uma transição da escola para o emprego” (DGDIC, 2008). Abrange essencialmente: adequações curriculares a nível dos materiais didáticos, na organização da sala de aula, nas atividades, nas estratégias de ensino-aprendizagem, na avaliação e conteúdos curriculares; a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a fim de aumentar a eficiência no desempenho dos alunos e desenvolver as suas capacidades; apoios pedagógicos personalizados, nalguns casos; apoios terapêuticos (DGDIC, 2011).

Todavia, o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, não foi fiel à Declaração de Salamanca, porque afastou-se do propósito inclusivo da mesma e sobrevalorizou os critérios médicos continuando a dar uma definição do conceito de Educação Especial pouco abrangente. Segundo Correia (2008, p. 70), esta legislação, “não se coaduna com os interesses dos alunos com NEE, por não precisar um processo de atendimento eficaz para estes alunos, por considerar a Educação Especial como um sistema paralelo ao Ensino Regular”. Além disso, este autor, refere ainda que este Decreto - Lei apresenta condições restritivas ao considerar apenas com Necessidades Educativas Especiais os alunos surdos, cegos, com autismo e com multideficiência. Assim, exclui a maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas (dislexias, disgrafias, discalculias, dispraxias e dificuldades de aprendizagem não-verbais), assim como alunos com perturbações emocionais, comportamentos graves, problemas específicos de atenção e hiperatividade. Correia (2010, p.15), corroborando a ideia atrás defendida, afirma que “uma percentagem muito significativa de alunos com NEE continua a não receber serviços adequados que possam potenciar as suas capacidades”.

Portanto, seria benéfico, para os alunos com NEE e para muitos outros, que ficaram fora da Educação Especial, mas que são alunos com dificuldades de aprendizagem, que a legislação fosse alterada e fosse redefinido o conceito de Educação Especial em Portugal. Uma escola de sucesso precisa de ser uma escola verdadeiramente inclusiva, que não exclua e consiga dar respostas educativas eficientes a todas as crianças e jovens, dando-lhes os apoios de que necessitam para que possam fazer a transição para a vida adulta de forma a tornarem-se cidadãos autónomos, realizados e úteis para a sociedade.

## **1.2. Necessidades Educativas Especiais**

Quando se fala em Necessidades Educativas Especiais é porque se admite, hoje em dia, que existem crianças e jovens com determinadas particularidades, diferentes das outras, que necessitam de apoios especializados e de respostas educativas apropriadas para que possam evoluir a nível académico.

No entanto, o conceito de NEE tem sido mal interpretado, visto que “aqueles com a marca da pomposidade científica, nos vão dizendo que todos temos Necessidades Educativas Especiais, usando o termo a torto e a direito, sem qualquer despudor, no sentido de se afirmarem e o venderem ao público em geral” (Correia, 2010. p. 16). Este autor afirma que ao pretenderem fazer-nos acreditar que todos temos Necessidades Educativas Especiais relativamente à educação, significaria, erradamente, que nenhuma criança tem, na realidade, Necessidades Educativas Especiais, podendo alcançar todas o mesmo sucesso escolar, assim como fazerem todas as mesmas atividades.

Segundo Sanches, o conceito de Necessidades Educativas Especiais surgiu pela primeira vez com o relatório Warnock, em 1978, que começou a defender a intervenção no campo educativo relativamente a crianças ou jovens com problemas no decurso do seu processo de ensino e aprendizagem e não apenas uma intervenção que se referisse a critérios médicos. O facto de um aluno ter Necessidades Educativas Especiais, passou a considerar-se como “precisar de um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que normalmente é praticado nas escolas do ensino regular” (Sanches, 1996, p. 11).

Foi feita “a redefinição e a descolagem do conceito do diagnóstico médico” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 68), dando-se um passo importante para a valorização da funcionalidade das crianças e jovens na promoção das aprendizagens e para a eliminação das categorizações relativamente às pessoas com deficiências.

O Decreto- Lei nº 319, de 23 de agosto de 1991, aparecendo como sustentáculo legislativo da Educação Especial em Portugal, passou a definir o conceito de Necessidades Educativas Especiais, substituindo o modelo médico de avaliação por um modelo apoiado em critérios pedagógicos (Kauffman & Lopes, 2007).

Contudo, foi com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que, o atual conceito de Necessidades Educativas Especiais, passou a englobar um leque mais abrangente de crianças e jovens ao transmitir que “necessidade educativa especial refere-se a

todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994, p.6).

O Decreto- Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, foi promulgado no seguimento da Declaração de Salamanca e em revogação do Decreto- Lei nº 319, de 23 de agosto de 1991. Veio promover a inclusão e a “igualdade de oportunidades” para “todas as crianças e jovens”, numa escola “orientada para o sucesso educativo” e restringir os apoios especializados a “alunos com limitações significativas a nível da atividade e participação (...) de caráter permanente (...)”. Este, é o Decreto-Lei pelo qual se rege, atualmente, a Educação Especial em Portugal e que define o grupo de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

### **1.3. O percurso da Educação Especial no contexto português**

A Educação Especial, no contexto português, teve o seu início na segunda metade do século XIX, tendo como orientação duas perspetivas: uma assistencial, com a criação de asilos para os deficientes; outra educativa, com a criação de institutos para cegos, surdos e mudos. Porém, os primeiros passos foram dados em 1822, no reinado de D. João VI, com a criação do Instituto para surdos, mudos e cegos, que passou em 1905 a ficar integrado na Casa Pia e que depois acabou por ser extinto (Lopes, 1997).

Segundo Correia (2013, p.14) “Antes da década de 70, mais propriamente antes de 1972 (...), os alunos com NEE eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino”.

De acordo com Afonso (1997), olhava-se para a deficiência mental como um estado irreversível conduzindo à ideia de que se justificava a negação dos deficientes participarem na vida da sociedade e a necessidade de terem uma assistência constante, sem nenhuma possibilidade de se educarem. “As instituições de Educação Especial eram os locais onde eram encaixados todos aqueles que não eram integrados” (Afonso, 1997, p. 158).

Afonso (1997) indica também que, nas referências feitas à deficiência, havia um conceito depreciativo revelando as preocupações da época: distinguia-se entre as crianças “anormais mentais”, os “obtusos”, “apáticos”, “fleumáticos” como sendo aqueles que podiam viver em família, embora frequentando clínicas e escolas próprias, dos “anormais excitados” e “turbulentos” que necessitavam de ser internados. Mas, refere

ainda, que havia a distinção entre “anormais educáveis” (aqueles que deviam de frequentar escolas de reeducação) e os “anormais ineducáveis” (aqueles que deviam de ser internados em asilos onde fossem tratados e afastados da sociedade).

Na altura em que noutros países se fazia a transição de uma fase de segregação para uma fase de integração, em Portugal não existiam praticamente quase nenhuma estruturas de apoio a crianças ou jovens com deficiências ou problemas relativos ao desenvolvimento. Só a partir de abril de 1974 é que a Educação Especial teve uma evolução considerável, no nosso país, acabando por concretizar em duas ou três décadas o que outros países concretizaram durante seis ou sete. Assim, passou-se de um apoio quase nulo para um apoio intensivo em 25 anos e criaram-se centenas de escolas particulares e cooperativas para crianças e jovens com deficiência intelectual, que tinham sido esquecidos até aqui (Kauffman & Lopes, 2007).

A partir de 1975, surgem as Cooperativas de Educação e Reabilitação para Crianças Inadaptadas, movimento CERCI, que criou diversas escolas em regime de semi-internato onde, em algumas, os alunos podiam fazer formações profissionais (Lopes, 1997).

Foi na década de 70 que a Educação Especial passou a ser assumida, gradualmente, pelo Ministério da Educação e foram criadas, em 1972, as Divisões de Ensino Especial nas Direções do Ensino Básico e do Secundário e, em 1976, as Equipas de Ensino Especial Integrado, tendo estas como objetivo a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência. A ação dos professores era direcionada a um número reduzido de alunos, que faziam parte de cada escola e tinham que se deslocar de uma escola para outra para apoiarem esses alunos. Contudo, a integração dos alunos no Ensino Regular, tinha unicamente como destinatários as crianças e jovens com deficiências sensoriais e motoras, mas com capacidade para seguir os currículos normais. A maior parte dos alunos com deficiência, tinham ainda como única possibilidade, a nível educativo, a frequência de classes especiais que não eram de fácil acesso (Correia, 1999).

A maioria das escolas fundadas, nesta altura, resultantes da associação de pais de crianças com deficiência, funcionava sem pessoal qualificado. A formação dos professores e restante pessoal começou por ser feita durante o exercício das suas funções e com os meios e possibilidades existentes na altura (Kauffman & Lopes, 2007).

Afonso e Afonso (2005, p. 264), completando a opinião de Kauffman e Lopes, referem que “em meados dos anos 70, existiam em Portugal cerca de 200 instituições

para deficientes: 74 de iniciativa privada e 124 de iniciativa estatal”, mas “concentradas em Lisboa e Porto e, no litoral, com uma variação entre 8 e 20” (...) contrastando “com o interior, com menos de 8 ofertas”.

A primeira fase de integração de alunos com deficiência, no Ensino Regular, deu-se até 1982 e referiu-se unicamente a alunos com deficiências visuais, auditivas ou motoras e que possuíam capacidades de seguirem os currículos escolares normais. Só a partir da década de 80, é que passa “a defender-se a generalização do direito à escola regular por parte de todos os alunos” (Lopes, 1997, p. 56).

O apoio, de carácter itinerante, prestado pelos professores de Educação Especial, passou a ser insuficiente, deu-se uma maior fixação dos professores de Educação Especial às escolas e começaram a funcionar as salas de apoio (Lopes, 1997).

A partir do final da década de 90, aumentou o número de professores especializados, visto ter começado a haver uma maior oferta de formação. Desta forma, os lugares de quadro foram sendo preenchidos (Kauffman & Lopes, 2007).

Em 1991 é publicado o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, que passou a ser o pilar principal, a nível legislativo, da Educação Especial em Portugal, que veio a responsabilizar as escolas do Ensino Regular pela educação das crianças com Necessidades Educativas Especiais. Este Decreto- Lei, definiu “ o conceito de NEE, os regimes educativos especiais para alunos com NEE, as adaptações curriculares, condições específicas de matrícula, frequência, avaliação e certificação, bem como competências específicas dos diversos intervenientes no processo educativo” (Kauffman & Lopes, 2007, p. 26).

O Decreto-Lei nº3 /2008, de 7 de janeiro, que veio substituir o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, trouxe algumas mudanças significativas, porque define como alvos da Educação Especial, os alunos com problemas de “baixa-frequência e alta-intensidade”, que são alunos com problemas de origem biológica, inata ou congénita, cujas problemáticas devem ser detetadas precocemente. Mas acaba por excluir os alunos com problemas de “alta-frequência e baixa-intensidade” (Simeonsson, 1994, citado em DGDIC, 2008, p. 15).

Como refere Bairrão (1998, citado em DGDIC, 2008,p.16), também em convergência com o Decreto-Lei nº3 /2008, de 7 de janeiro, “são os casos de baixa-frequência e alta-intensidade aqueles que exigem mais recursos e meios para apoiar as suas necessidades educativas”. Estes é que são, portanto, o grupo-alvo da Educação Especial por necessitarem, acima de tudo, de recursos humanos e de materiais especializados, en-



quanto os casos de “alta-frequência e de baixa intensidade”, cujas competências a nível académico ou ausência delas, estão relacionadas com os meios culturais e familiares a que pertencem, necessitam antes de” uma educação diversificada e de qualidade” e não de serem inseridos na Educação Especial, como antes era frequente.

#### **1.4. Enquadramento legal da Educação Especial em Portugal**

Após abril de 1974, a Educação Especial, em Portugal, passou “em apenas 25 anos (...) da sua quase inexistência (...) para uma escola inclusiva” (Kauffman & Lopes, 2007, p. 23). Todas estas mudanças têm vindo a ser acompanhadas por suporte legislativo.

A legislação portuguesa, referente à Educação Especial e à promoção da inclusão, tal como o que aconteceu em outros países da Europa, teve no seu âmago vários compromissos internacionais, tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), que vem proclamar o direito à diversidade, o respeito pela diferença, o reconhecimento dos direitos dos sujeitos por serem simplesmente seres humanos, não contribuindo as suas especificidades para a construção de desigualdades ou de exclusões (SEESP/MEC, 2004); a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, UNESCO 1990), onde foram apresentadas normas sobre a igualdade de oportunidades com o objetivo de garantir “o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns”, por ser “nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade”; a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que promoveu a “educação para todos”, ou seja, a educação inclusiva de crianças, jovens e adultos dentro do sistema regular de ensino, abrindo caminho para que os alunos com NEE passassem a ter oportunidade de frequentar as escolas da sua área de residência.

Quando os portugueses começaram a rejeitar as práticas segregativas, iniciou-se a educação integrada, que teve o seu princípio, para alguns, em 1944 com a criação de Classes Especiais pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, mas para outros, só a partir da década de sessenta, com o surgimento de críticas e contestações vindas do cerne das ciências sociais e educativas (Lopes, 1997).

Mas foi com a publicação da **Lei de Bases do Sistema Educativo de 46/86, de 14 de outubro**, que começou a dar-se o início do enquadramento legal, em Portugal, da Educação Especial.

O sistema educativo é definido, no artigo 1º, como “um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” na “garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”, assim como uma “igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

No artigo 7º, esta Lei, estabelece que deve ser assegurado “às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

No entanto, no artigo 18º, refere que “a Educação Especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino (...) com apoio de educadores especializados. A Educação Especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando”.

O **Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto**, é o que vem dar um grande avanço à área da Educação Especial e, ao mesmo tempo, um empurrão à integração, através da regulamentação das medidas de regime educativo especial, ou melhor, garantir que todas as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais frequentassem, sempre que possível, as escolas do Ensino Regular. Determina que as escolas devem adaptar-se às características específicas dos alunos. Além disso, “há um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos”. No entanto, este Decreto- Lei, contemplava um grande número de alunos e era à escola e aos professores que lhes pertencia definir quais as medidas educativas adequadas aos alunos, o que acabou por levar a alguns erros, inserindo-se alunos na medida mais restritiva.

Para os alunos não abrangidos pela Educação Especial e que revelassem dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar, o **Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro**, definiu para o Ensino Básico, “no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos Planos de Recuperação, de Acompanhamento e Desenvolvimento como estratégias de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos”.

Quando um aluno não tivesse adquirido as competências necessárias, no final do 1º período, a fim de alcançar sucesso educativo daí em diante, no 1º Ciclo ou nos restantes ciclos do Ensino Básico, o professor do 1º Ciclo ou o Conselho de Turma deveriam

elaborar um Plano de Recuperação. Esse Plano de Recuperação, seria depois apresentado à Direção do agrupamento ou da escola.

Os Planos de Recuperação podiam integrar: pedagogia diferenciada na sala de aula; programa de tutoria para apoio a estratégias de estudo; orientação e aconselhamento do aluno; atividades de compensação em qualquer momento do ano letivo ou início de um novo ciclo; aulas de recuperação; atividades de ensino específico da Língua Portuguesa para alunos estrangeiros.

Segundo o art.º 3º do Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro, seria aplicado um Plano de Acompanhamento aos alunos que tinham ficado retidos durante a avaliação sumativa final. Podia incluir adaptações programáticas às disciplinas onde o aluno revelasse dificuldades ou insuficiências. Era elaborado, pelo professor do 1º Ciclo ou pelo Conselho de Turma, e aprovado pelo Conselho Pedagógico, para que pudesse ser aplicado no ano seguinte. Este Plano, é definido como:

*Conjunto de atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida.*

O artigo 5º, do mesmo Despacho Normativo, prevê o Plano de Desenvolvimento para os alunos com capacidades excecionais e define-o como sendo:

*O conjunto de atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem-sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excecionais quer na resolução de eventuais situações problema.*

Atualmente, em Portugal, a Educação Especial, tentando seguir as orientações da Declaração de Salamanca, rege-se principalmente pelo Decreto- Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro, que veio substituir o antigo Decreto- Lei 319/91 de 23 de agosto, mas que depois foi ajustado com a Lei nº21/2008, de 12 de maio e, a seguir, com o Despacho Normativo 24-A/2012, de 6 de dezembro.

Enquanto o Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto, abrangia um leque mais amplo de alunos com necessidades educativas, não definindo com rigor o significado de NEE, surgiu, em sua substituição, o **Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro**, que passou a considerar como “elegíveis” para a Educação Especial um número mais restrito de alunos. São apenas abrangidos alunos com problemas de origem biológica e inata ou congénita passíveis de serem descobertos precocemente e que necessitam de reabilitação com ajuda de serviços especializados, afastando todos os alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, mas que precisam de apoio para fazer progressões nas aprendizagens.

A **Lei nº 21/2008, de 12 de maio**, veio fazer ajustes ao Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro e “define os apoios especializados a prestar na Educação Pré -escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos setores público, particular e cooperativo”. Determina que os alunos com Necessidades Educativas Especiais devem estar integrados em “ambientes de escola inclusiva e integradora”, em “ambientes o menos restritivos possível”. Mas, nos casos em que a inclusão das crianças e dos jovens com Necessidades Educativas Especiais, em escolas regulares, se revelasse comprovadamente insuficiente, devido ao grau de deficiência, poderia ser proposto, pelos intervenientes no processo de referenciação e de avaliação desses alunos, a frequência de uma instituição de Educação Especial.

Com o **Despacho Normativo 24-A/2012, de 6 de dezembro**, que regulamenta “a avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos”, igualmente como “as medidas de promoção do sucesso escolar que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos”, foi revogado o Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro, e os Planos de Recuperação, de Acompanhamento e de Desenvolvimento foram extintos.

Este novo despacho referencia, no artigo 20º, as medidas para a promoção do sucesso escolar: Apoio ao Estudo; Estudo Acompanhado, no 1º Ciclo; constituição temporária de grupos homogêneos a nível do desempenho escolar; coadjuvação em sala de aula, valorizando experiências e práticas colaborativas; adoção de condições excecionais de percursos específicos (percursos curriculares alternativos e programas integrados de educação e formação), adaptados ao perfil dos alunos; encaminhamento para um percurso vocacional de ensino; acompanhamento extraordinário dos alunos no 1º e 2º Ciclos; acompanhamento a alunos que passam para o 2º e 3º Ciclos com classificação final inferior a 3, a Português ou a Matemática.

Para além das medidas mencionadas, aparece como novidade o Plano de Acompanhamento Pedagógico de turma ou individual que deve conter estratégias de recuperação para colmatar as insuficiências detetadas nos alunos. É elaborado, pelo professor titular de turma no 1º Ciclo ou pelo Conselho de Turma no 2º e 3º Ciclos, sempre que haja necessidade. Para a sua execução e avaliação, é exigido um contacto mais regular com os encarregados de educação.

Contudo, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, apesar de ter tido depois algumas leis que o vieram complementar, é o que norteia, atualmente, a Educação Especial em Portugal e que define o tipo de Necessidades Educativas Especiais da sua esfera de atuação. Porém, não deixou de ter algumas críticas, como no caso de Correia (2008, p. 71), que o considera “uma lei incoerente e confusa” visto não explicar às Escolas como dar uma resposta adequada àqueles alunos que necessitam de recursos especializados, assim como a crítica por ser restritiva e discriminatória relativamente aos alunos com NEE permanentes por parecer “querer empurrar todos os alunos surdos, cegos, com autismo e com multideficiência para instituições de referência” (Correia 2008, p. 73). Uma outra crítica, feita pelo autor, refere-se à CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), porque a lei propõe uma versão para adultos e não a CIF-CJ (Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens), não aconselhada por muitos investigadores e cientistas, visto não existir uma investigação credível, por se encontrar numa fase experimental e não haver uma tradução completa do manual, que se resume apenas às componentes “atividades e participação” e “fatores ambientais”, não autorizada pela OMS (Organização Mundial de Saúde). No entanto, de acordo com Teles, Ribeiro e Ferreira (2012, p. 124) “a introdução da CIF traz consigo uma mudança de paradigma, passando-se de um modelo médico para um modelo biopsicossocial, onde se encontram integradas a funcionalidade e a incapacidade”.

Depois da referência acabada de fazer à legislação portuguesa, considera-se que esta não conseguiu estabelecer, em Portugal, um quadro legislativo claro e orientador de uma Educação verdadeiramente inclusiva que promova uma mudança de paradigma. É, pois, necessário fazer reformas profundas nesse sentido.

## **2. A Educação Especial e a inclusão.**

### **2.1. Conceito de Inclusão**

Inclusão é um conceito que é preconizado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), mas também na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) e na Declaração sobre Educação para Todos, (UNESCO, 1990). No entanto, apesar dos vários países terem assumido compromissos internacionais que obrigam a respeitar e a promover a inclusão, o conceito de inclusão não é definido de igual forma pelos mesmos.

Batista (1999) afirma que o modelo da escola inclusiva não é um projeto isolado ou descontextualizado, mas uma exigência social e política, uma expressão dos valores da democracia, da justiça social e da solidariedade que reconhecem que todos têm direito à educação e todos são educáveis.

Falvey et al. (1995, citado em Sánchez, 2005) referem-se à educação inclusiva como sendo uma questão de direitos humanos em que se repudia a segregação dos indivíduos como consequência da deficiência, da dificuldade de aprendizagem, do género ou por pertencer a uma minoria étnica. Para além disso, assume-se a inclusão como um processo que representa um conjunto de valores e crenças que, depois de adotada por um sistema de ensino, deverá regular as decisões e ações de todos.

Morgado (2012, p. 110), alerta para o facto de que “a educação inclusiva não se pode esgotar na colocação da criança ou jovem com Necessidades Educativas Especiais junto dos seus pares o que, quando acontece, é necessariamente um mau serviço prestado à criança e, naturalmente, a um desígnio da educação inclusiva”. Desta forma, este autor tenta esclarecer que inclusão e integração são conceitos diferentes, porque a primeira encerra um significado mais profundo.

Araújo, Nunes e Schirmer (s.d.) também partilharam da opinião de Morgado, porque afirmam que “o direito à educação inclusiva vai além do facto do aluno incluído estar matriculado em uma escola regular e em turma comum”. Estes autores, acreditam que a escola deve responder à diversidade dos alunos dando-lhes o direito de adquirirem conhecimentos académicos e não apenas a socializarem-se.

Kauffman (2005, citado em Kauffman & Lopes, 2007, p. 176) afirma que “existem muitas definições de inclusão e persiste uma grande confusão acerca do termo e do seu significado”.

A UNESCO (2001, citado em Ainscow, 2009, p. 11), no sentido de alertar para a realidade em relação ao conceito de inclusão, faz referência à forma como é entendida a educação inclusiva em alguns países e como é vista internacionalmente:

*Em alguns países, a educação inclusiva é vista como uma forma de servir crianças com deficiência no ambiente da educação geral. Internacionalmente, contudo, é vista de forma cada vez mais ampla, como uma reforma que apoia e acolhe a diversidade entre todos os estudantes.*

Stainback e Stainback (1996, citados em Correia, 2010), referem o facto de existirem alguns países que são apologistas de uma inclusão total, visto acharem que todos os alunos com NEE devem ser inseridos em turmas do Ensino Regular. No entanto, outros, defendem que alguns alunos não devem ser inseridos nessas turmas por não ser a modalidade de atendimento ideal, nomeadamente a tempo inteiro.

Segundo Freire (2008), a inclusão é um movimento a nível educacional, mas também a nível social e político que defende uma participação consciente e responsável na sociedade de todos os indivíduos e a necessidade de serem aceites e respeitados nas suas especificidades.

Correia (2010, p. 16) afirma que, à volta do conceito de inclusão, existem um conjunto de chavões (“Uma escola para todos”, “todos os alunos devem aprender juntos”, “todos os professores devem ensinar todos os alunos”) que acabam por não ter sentido e nos desviam a atenção do que é essencial, ou seja, do facto da criança com NEE possuir um conjunto de características específicas e de capacidades que é importante compreender para que seja possível promover o seu desenvolvimento.

Mas este último autor chama também a atenção para algo que parece ser bastante importante ter em consideração:

*O conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija, importando perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir as crianças com NEE significativas nas escolas regulares das suas residências. (Correia, 2010, p. 16)*

De acordo com Garcia Pastor (1996, 1997, citado em Correia, 2010), a inclusão está no sentido oposto da segregação e assume um compromisso comum com a educação e uma responsabilidade com a inserção social.

Para Rodrigues (2003, p.95), “ estar incluído é muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”.

Ainscow (2009) refere que realizou, com colegas, um estudo em que fez uma análise quanto à definição de inclusão e surgiram cinco formas de a conceitualizar: inclusão referente à deficiência e à necessidade de Educação Especial; inclusão como resposta a exclusões disciplinares; inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis à exclusão; inclusão como forma de promover a escola para todos; inclusão como educação para todos.

O primeiro conceito, relativo à deficiência e necessidade de Educação Especial, sugere que a inclusão diz respeito à educação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, mas com deficiências nas escolas do Ensino Regular. Este conceito, tem sido debatido e questionado, porque há uma focagem na deficiência, assim como nas necessidades especiais desses alunos e são desvalorizadas todas as outras formas de participação (Ainscow, 2009).

O segundo conceito, referente à inclusão como resposta a exclusões disciplinares, tem a ver, em muitos países, com casos de alunos com comportamentos difíceis, fazendo, algumas pessoas, dentro das escolas, temerem o facto de lhes ser solicitado que tomem conta desses alunos (Ainscow, 2009).

O terceiro conceito, respeitante à inclusão de todos os grupos vulneráveis à inclusão, isto é, à “superação da discriminação” e no combate a “pressões excludentes”. Trata-se, portanto, de um termo mais amplo ligado à inclusão e exclusão social (Ainscow, 2009, p. 16).

O quarto conceito, o da promoção da escola para todos, ou seja, a escola do Ensino Regular de acesso possível a todos e denominada também de “escola compreensiva”, refere-se ao “desejo de criar um tipo único de escola para todos, capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada” (Ainscow, 2009, p. 17).

O quinto e último conceito, a inclusão como educação para todos, surgiu nos anos 90 com as conferências internacionais de Jomtien (1990) e Dakar, em 2000 (UNESCO, 2000). Devido ao fracasso de muitos países em atingir os objetivos propostos na Conferência de Jomtien, então na Conferência de DaKar, foi dado ênfase ao facto



de ser negado a educação a muitas meninas, em todo o mundo, parecendo ser relegado para segundo plano a inclusão das pessoas com deficiência. Isto aconteceu apesar da Declaração de Salamanca ter sido em 1994 e ter chamado a atenção dos vários países em desenvolver uma educação inclusiva, incluindo crianças e jovens com deficiência (Ainscow, 2009).

Portanto, a inclusão é um conceito inerente a uma viragem a nível mundial, mas que assume várias vertentes, de acordo com as políticas estabelecidas por cada país e com os contextos em que se insere, acabando por criar uma aproximação ou um afastamento dos princípios estabelecidos pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e da Declaração de Salamanca.

Inclusão é um conceito vasto, que não pertence exclusivamente à Educação Especial, mas refere-se a uma realidade em que são abrangidos todos os alunos com as suas características heterogéneas e afasta-se de uma escola inflexível, de modelos tradicionais e equipas especializadas que dão apenas respostas educativas perante algumas circunstâncias. Aproxima-se de uma escola aberta à inovação que reconhece e tenta satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se a vários estilos e ritmos de aprendizagem, promovendo a igualdade de oportunidades e combatendo a discriminação e a exclusão social.

Por fim, é importante referir que a dificuldade dos professores em responder às necessidades educativas dos alunos com NEE, em conjunto com a falta de recursos físicos, materiais e humanos e com o abandono escolar e a existência de jovens com percursos escolares com várias retenções, indica que a escola atual exclui e que a inclusão existe apenas teoricamente. A inclusão traduz-se, em grande parte, numa integração física dos alunos em turmas do Ensino Regular, situação de que o governo português não pode alhear-se completamente, visto ter assumido alguns compromissos internacionais que obrigam a respeitar e a promover a inclusão na escola e na sociedade.

## **2.2. As vantagens da inclusão**

Tem-se falado muito em inclusão a partir dos anos 90, mas este novo conceito, inerente à educação, tem permanecido pela intenção de se realizar e muito ainda há a fazer para que a mesma seja posta em prática nas escolas. Talvez se as pessoas, realmente, tivessem conhecimento sobre as vantagens da inclusão, esta começasse a dar

passos em frente. Meireles-Coelho (1988, p. 5) afirmava que a “necessidade de não aceitar o outro diferente é uma manifestação de insegurança e imaturidade social, psíquica ou psicossocial”.

De acordo com Correia (2013), a filosofia da inclusão apenas traz vantagens relativamente à aprendizagem de todos os alunos, sendo considerado um modelo educativo eficaz, particularmente para os alunos com NEE.

Garcia Pastor (1996, 1997, citado em Correia 2010) defende a ideia de que a inclusão se contrapõe a qualquer forma de segregação ou a qualquer pretexto que justifique a separação no contexto educacional. Mas, ainda reforça o seu ponto de vista, ao afirmar que a inclusão tem objetivos comuns à educação e assume uma responsabilidade social.

Para Clement e Cols (1995, citados em Correia, 2013), a inclusão oferece uma educação igual e de qualidade aos alunos com NEE e proporciona o diálogo entre os professores do Ensino Regular e professores de Educação Especial e a possibilidade de trabalhar colaborativamente com outros profissionais. Este trabalho colaborativo entre professores, permite aliviar o *stress* dos mesmos, partilhar estratégias de ensino, monitorizar os progressos dos alunos, combater a indisciplina e promover a comunicação com os pais.

Minke, Bear, Deemer e Griffin (1996, citados em Correia, 2013), defendem que, os professores titulares de turma e os professores de Educação Especial que desenvolvem um trabalho colaborativo, referente a salas do ensino regular inclusivas, são mais eficientes e competentes que os colegas que lecionam em classes tradicionais.

Para além do que foi dito sobre os professores, também é apresentada a opinião de que o envolvimento dos mesmos em meios inclusivos melhora não só a sua vida a nível profissional como a sua vida pessoal. O trabalho colaborativo é sentido por eles como mais estimulante e, ao mesmo tempo, permite-lhes quebrar o isolamento, por vezes, sentido e acabam por criar amizades sólidas (Giangreco & Cols, 1995; Philipps, Sapona & Lubic, 1995, citados em Correia, 2013).

Relativamente aos alunos com NEE, estes alunos, sentem-se valorizados, apoiados e acabam por compreender que todos somos diferentes, mas que as diferenças ou especificidades de cada um devem ser respeitadas (Correia, 2013).

Os alunos com dificuldades obtêm melhores resultados em estruturas educativas inclusivas, porque segundo Walther – Thomas, Korinek, McLaughlin e Williams (2000, citados em Morgado, 2003), o facto dos professores, gestores e técnicos trabalharem em

cooperação conseguem contribuir para a valorização e respeito da individualidade de cada aluno como para aprendizagens apropriadas e significativas.

Segundo Giangreco et al. (1994, citados em Morgado, 2003) também nas estruturas educativas inclusivas são privilegiadas estratégias de organização dos alunos de modo a promover a interação entre eles, para que sejam desenvolvidas competências a nível da comunicação, resolução de problemas e da socialização.

Em resumo a inclusão, é um conceito inovador que traz grandes benefícios para todos os alunos e profissionais, pois como refere Dyson (2001, citado em Morgado, 2003, p. 51):

*A inclusão procura potenciar os esforços no sentido de melhor responder às diferenças, mobilizando procedimentos que permitam a manutenção de alunos com dificuldades consideráveis em salas de aula através da flexibilização de procedimentos e materiais, da gestão flexibilizada de recursos e dispositivos de apoio e da organização e gestão das escolas de forma a maximizar a cooperação entre professores.*

### **2.3. Obstáculos à inclusão**

Embora a inclusão seja um conceito atual e pareça ser aceite por todos, contudo existem alguns obstáculos que, na realidade, impedem a sua implementação.

A satisfação dos professores face à profissão que desempenham é bastante importante, porque como afirma Michael Fullen (1991, citado em Warwick, 2001, p.115) “nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam”.

Segundo Sant`Ana (2005) foi feito um estudo, num município do interior Paulista, em que os resultados apontaram uma posição favorável da maioria dos professores face à educação inclusiva, talvez pelo facto de ser um tema bastante valorizado e comum no meio educacional. Mas, estes professores, acreditavam que para a implementação verdadeira da inclusão era necessário haver transformações profundas a nível político e no sistema de ensino atual e que os professores não estão preparados para a inclusão, sendo necessário o apoio de especialistas nesta área. Mostraram, desta forma, uma

insatisfação relativamente à implementação da educação inclusiva pelo facto da mesma não estar a ser aplicada, apontando a responsabilidade aos órgãos administrativos.

A partir de outro estudo feito, também no Brasil, a maior parte dos professores do Ensino Regular proferiu sentir uma maior frustração em relação ao atendimento a crianças com problemáticas graves, como as deficiências múltiplas, notando-se também uma insatisfação face à inclusão destes alunos (Silveira & Neves, 2006).

Correia e Martins (2000), citados em Correia, (2013) referem que a maioria dos professores acredita no conceito de inclusão, no entanto notam-se alguns receios da sua parte relativamente à mesma, porque sentem que, para que ocorra essa mudança, necessitam de formação para ensinar os alunos com NEE. Sem a formação necessária e o conhecimento específico sobre as várias problemáticas dos alunos com NEE, os professores do Ensino Regular dificilmente podem responder adequadamente aos alunos com problemas de aprendizagem e contribuir para a sua inclusão (Correia, 1999)

ConWay e Gow (1998, citados em Correia, 2013), baseados nalguns estudos realizados, aludem que os professores sentem uma maior tensão quando têm alunos com NEE, porque não são capazes de lhes dar a atenção de que necessitam e também porque as exigências a nível educativo aumentam. Até mesmo alguns investigadores, declaram que os professores do Ensino Regular, na sua generalidade, demonstram pouca vontade em aceitar alunos com deficiência nas suas salas de aula (Cook et al., 2007; Vaughn et al., 1996, citado em Kauffman & Lopes, 2007).

Rodrigues (2003, p.91) defende que “ Uma escola inclusiva numa sociedade que não o é não parece realmente possível e menos ainda desejável dado que, se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior, carecerão de sustentabilidade e de sentido”. Esta afirmação acaba também por ser explicada por Latas (2012) referindo que se a educação inclusiva se limita apenas ao espaço escolar, ela não vai permitir mudanças educativas fora da escola, visto ser necessário existir uma interligação entre os dois espaços. Assim, a educação inclusiva está dependente, não só dos professores, mas também dos gestores escolares e do poder local. Não é suficiente existir apenas uma educação inclusiva dentro da escola se o habitat, o contexto social, a cultura e a economia forem geradores de exclusão.

Outros dos obstáculos ao desenvolvimento das práticas inclusivas, segundo Rodrigues (2006), são: a falta de pessoal especializado (terapeutas, psicólogos, trabalhadores sociais); a falta de equipamentos e materiais mais especializados; a necessidade

de equipas multidisciplinares a trabalhar em conjunto com o professor; o número elevado de alunos por turma.

Para Kauffman e Lopes (2007), os professores, perante a inclusão, podem apresentar limites quando têm que trabalhar com um grupo constituído por uma tal diversidade de alunos cujas competências e capacidades podem variar extremamente, desde alunos com um nível muito abaixo de escolaridade a alunos que estejam acima deste nível. Em suma, perante a diversidade de alunos encontrada, tão díspar, podem deparar-se com dificuldades e não conseguirem dar a resposta adequada e manter um sucesso elevado.

Portanto, apesar de a inclusão ser um termo muito falado e adotado legalmente dentro da educação, pois tal como menciona Rodrigues (2006, p.1) “quanto mais a exclusão efetivamente cresce, mais se fala em inclusão”. No entanto, esta fica apenas por uma ideologia e não se concretiza devido a um conjunto de obstáculos que é necessário avaliar para se poderem ultrapassar, de modo a conseguir construir-se uma sociedade de plenos direitos e mais justa. A certificar esta ideia, Kauffman e Lopes (2007, p. 172) afirmam:

*Apesar da inclusão bem-sucedida e responsável de alunos deficientes nas salas de aula regulares requerer um cuidadoso planeamento individual, é perfeitamente evidente que a colocação de muitos alunos é realizada em nome de princípios filosóficos e de equidade social e não de métodos e estratégias de inclusão cientificamente validados.*

A prática da educação inclusiva é talvez um grande desafio para todos os professores, porque esta anda de mãos dadas com a heterogeneidade e com a diferenciação pedagógica, que não é fácil assumir como bases para o desenvolvimento de estratégias de ensino mais adequadas às especificidades e necessidades dos alunos. Isto, realmente, acontece porque, tal como defende Rodrigues (2003, p. 92), “a escola foi (é?) uma fonte de exclusão para muitos alunos que, quase sempre, viram confundidos com *falta de motivação, indisciplina* ou *falta de inteligência* a incompatibilidade entre os seus valores, ritmos e interesses com os que eram veiculados pela escola. Mas também, como clarifica Sanches (2005, p. 140), “a tendência normalizadora da sociedade, com as suas leis, tem marginalizado e continua a excluir uma boa fatia dos seus cidadãos, sempre em nome de grandes princípios que dão grandes oportunidades aos que os estipulam”. Por-

tanto, se a sociedade exclui e marginaliza, a escola como uma instituição inserida na sociedade, não consegue, por si só, contrariar esta tendência, sendo necessário haver uma convergência de ações e interesses para que exista realmente inclusão.

### **3. Os professores e a inclusão**

#### **3.1. O papel dos professores do Ensino Regular**

Para que se desenvolvam práticas educativas inclusivas na sala de aula, o professor do Ensino Regular tem um papel fundamental, sendo necessário este estar suscetível a mudanças e a inovações. Mantoan (2003, p.41), afirma que as inovações educacionais “abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores numa dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los”. De acordo com esta autora, o professor tem que pôr de lado os recursos didáticos-pedagógicos como o falar, o copiar e ditar, características básicas de um ensino expositivo, para passar a promover situações de aprendizagem em que o conhecimento é construído e partilhado por todos e constitui diferentes formas de interpretação e compreensão de um grupo de alunos heterogêneo.

Os professores do Ensino Regular são obrigados a enfrentar e a responder a uma heterogeneidade de alunos que, segundo Platone e Hardy (2004, p. 63), “é um conjunto de elementos não apenas diversos, mas de natureza diferente”. Porém, essas diferenças podem não significar apenas as diferenças que se relacionam com alunos com NEE, mas referem-se também a diferenças a nível cultural que acabam por produzir desigualdades entre os alunos a nível do conhecimento. Mas, ainda segundo estes dois autores, “quando essas desigualdades são de grande amplitude, os professores declaram-se despreparados para assegurar o êxito de todos os alunos” (Platone & Hardy, 2004, p. 63). Assim, os professores devem esforçar-se para romper com uma estratégia pedagógica clássica que está apenas centrada no professor. Tal como argumenta Leite (2003, p. 22), “se os alunos forem tratados todos da mesma forma, como apenas de um se tratasse, as consequências serão, inevitavelmente, a exclusão daqueles que não se ajustam ao perfil do *cliente ideal*”.

Henrique (2011) fala da necessidade de haver uma mudança de pedagogia, ou seja, de uma pedagogia centrada no professor para uma pedagogia centrada no grupo em que a diversidade dos alunos é integrada, aceite e valorizada. Este tipo de pedagogia, refere o autor, vai contra a uniformização dos conteúdos, assim como da uniformidade dos ritmos de aprendizagem, didáticas, práticas pedagógicas e nível organizacional. Deverá haver, desta forma, uma inversão da ação pedagógica na gestão do currículo em que os alunos deverão ser vistos como autores da aprendizagem, companheiros dos professores e dos colegas. Mas porquê diferenciar? Segundo o mesmo autor, é necessário diferenciar, porque “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um (...); quando os professores respeitam a individualização” (Henrique, 2011, p. 14).

O’Donoghue e Chalmers (2000, citados em Sant’Ana, 2005) referem que foram realizados estudos que apontam para o facto de que, os professores que atuam em classes inclusivas, efetuaram mudanças consideráveis nas suas práticas pedagógicas, tais como a adoção de novos conceitos e estratégias e a educação cooperativa.

Sanches, menciona a importância dos professores serem sensibilizados para trabalharem com os alunos com NEE como elementos da turma, sem os superprotegerem ou ignorarem. “O trabalho para a turma tem de ser concebido para aquele grupo que integra aquele aluno e não para aquele aluno daquele grupo” (1996, p.69).

Ainscow (1995), refere que o professor deverá abandonar uma visão estreita e mecanicista do ensino para adotar uma visão mais abrangente em que tem lugar a sociedade onde os alunos se inserem. Para a utilização de certas abordagens ou estratégias de ensino é necessário conhecer-se bem os alunos, porque “as estratégias de ensino não são desenvolvidas nem imaginadas no vazio” (Ainscow, 1995, p. 7). Mas, o autor, também defende que os métodos mais avançados tornam-se inúteis quando o professor olha apenas para a limitação dos alunos e pensa neles como deficientes sem hipóteses de recuperação.

Leite (2003), alega que, se pretendermos que a escola seja realmente para todos e não apenas para o aluno ideal, o professor tem que prever e criar diferentes processos e meios de ensinar para que sejam geradas condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e com disposição para aprenderem, conhecendo e aceitando a diferença.

Segundo Ferreira (2007), a responsabilidade do ensino dos alunos com NEE, é dos professores do Ensino Regular, sendo estes apoiados por especialistas em Educação Especial. Contudo, refere:

*As boas práticas inclusivas exigem, em última análise, a adoção de mudanças e acomodações ao nível dos materiais e a planificação de atividades, estratégias de ensino e organização da sala de aula, a fim de se conseguirem proporcionar experiências de aprendizagem adequadas aos alunos com NEE (Ferreira, 2007, p. 87).*

Mas, complementando a ideia anterior sobre as boas práticas inclusivas que devem adotar os professores do Ensino Regular, Ferreira (2007, p. 100) acrescenta ainda o seguinte:

*Não parece difícil associar as práticas inclusivas a um processo de inovação e, por conseguinte, a uma necessária mudança de atitudes e crenças (...) as concepções desfavoráveis à inclusão dificilmente estarão associadas a uma grande elasticidade da parte dos professores, ou à disponibilidade exigida para promover mudança.*

Hoppey, Yendil-Silva e Pullen (2004, citados em Rodrigues & Rodrigues, 2012) referem que algumas competências, que antes eram do domínio exclusivo dos professores de Educação Especial ou das escolas especiais, foram transferidas para os professores do Ensino Regular. Atualmente, espera-se que, dentro de uma perspetiva inclusiva da educação, o professor titular consiga responder eficazmente às várias problemáticas existentes e que são inerentes à heterogeneidade que constituem as turmas, as quais eram da competência de técnicos ou professores especializados.

Rodrigues e Rodrigues (2012, p. 93), afirmam que algumas das “competências dos professores de Educação Especial migraram para as competências dos professores regulares atuando em contextos inclusivos” e que “aumentou o leque de solicitações a que o professor da escola regular deve dar resposta”.

No entanto, tal como afirmava o editor da revista *Excepcional Parent* (citado em Correia, 2010, p. 39), quando uma criança com NEE é simplesmente colocada numa turma do Ensino Regular “sem os serviços de apoio que necessita e/ou quando se espera que o professor do Ensino Regular responda a todas as necessidades dessa mesma criança sem o apoio de especialistas, isto não é inclusão. Nem é Educação Especial ou Ensino Regular apropriado – é educação irresponsável”.



Atualmente, é frequente o professor do Ensino Regular deparar-se, com uma heterogeneidade de alunos na sala de aula, entre os quais alunos com NEE, a quem tem que responder de acordo com as suas necessidades, para que os mesmos progridam. Tomlinson (2000, citado em Morgado, 2010, p. 79), menciona que os professores, para desenvolverem uma educação inclusiva, devem estabelecer como objetivo, tendo como base as competências e motivações dos alunos e perfis de aprendizagem, “que cada aluno atinja os melhores resultados possíveis” e, nesse sentido, “procederão a uma gestão curricular diferenciada, variando o nível de apoio proporcionado, a complexidade das tarefas, o ritmo e processos de aprendizagem”.

Qual é, verdadeiramente, o papel do professor do Ensino Regular para colocar em prática essa diferenciação que é inerente à inclusão? Sanches (2005), responde a esta questão, primeiro apresentando procedimentos que, muitas vezes, os professores pensam que significa diferenciar, como por exemplo: dar uma ficha de avaliação diferente a um aluno com NEE, com um menor grau de dificuldade; pedir a esse aluno para fazer um desenho, enquanto os colegas estão a fazer uma ficha de Matemática; uma professora de apoio trabalhar, dentro ou fora da sala de aula, com esse aluno em atividades diferentes das que estão a trabalhar os colegas da turma; estabelecer um relacionamento de privilégio com esse aluno. A estes procedimentos, segundo a autora, não se pode chamar de diferenciação que inclui. Diferenciação é, em vez disso, o professor programar e desenvolver, com toda a turma, atividades conjuntas, em função da heterogeneidade, respeitando os ritmos dos alunos e estilos de aprendizagens diferentes. Mas considera também que é proceder a uma organização do espaço e do tempo existentes de acordo com as atividades a realizar na turma e de forma a implicar sempre os alunos na construção dos conhecimentos e proporcionar, na escola, uma socialização entre todos.

Mas, depois de toda esta concetualização sobre a diferenciação pedagógica e do seu contributo para inclusão, é importante fazer a distinção entre esta e diferenciação curricular. Enquanto a diferenciação pedagógica é referente à aplicação de diferentes estratégias de ensino, a diferenciação curricular relaciona-se com o currículo em si e com sua adaptação consoante a especificidade dos alunos. Contudo, os dois tipos de diferenciação são necessários para a promoção da inclusão. Mas, surge uma outra questão: será apenas da responsabilidade do professor do Ensino Regular a aplicação de uma diferenciação curricular a fim de colocar em prática uma educação inclusiva? Rodrigues (2006, p. 10), aborda este assunto referindo que “é indubitável que a dinâmica da Educação Inclusiva repousa muito sobre a iniciativa, os valores e as práticas de inovação do

professor, mas não parece correto afirmar que é pela sua única vontade que a diferenciação do currículo se pode realizar”. Esta tarefa, de acordo com este autor, também pertence à escola como organização, a qual deverá ter o papel de incentivar os professores para desenvolverem projetos inovadores. Daí que Ben-Peretz (2001, citado em Rodrigues, 2006, p. 10) refira que “a tarefa do professor num mundo em mudança é praticamente impossível devido às dimensões dos desafios que lhe são colocados”, ou seja, “a missão impossível do professor é antes de mais impossível se ele estiver sozinho”.

Por último, há que salientar que os professores do Ensino Regular estão incumbidos de grande responsabilidade, esperando-se que desenvolvam atividades adequadas para os alunos com NEE, ao mesmo tempo que desenvolvem atividades adequadas e eficazes para o resto da turma. No entanto, o professor do Ensino Regular não tem a formação necessária para responder às necessidades e especificidades destes alunos e acaba por não lhes prestar os apoios adequados. Além disso, estes professores têm, muitas vezes, falta de tempo para o acompanhamento individualizado aos alunos com NEE. Mas também não se sentem preparados para responder às necessidades educativas dos alunos com NEE, devido à ausência de apoios educativos e de programas de formação que lhes permitam adquirir conhecimentos sobre as várias problemáticas, inerentes a esses alunos, no sentido de se promover um ensino inclusivo e de qualidade.

### **3.2. O papel do professor de Educação Especial**

A partir de 1974, começaram a ser criadas escolas, de tipo particular ou cooperativo e os alunos com NEE eram levados para essas escolas, que atuavam sem professores qualificados a nível da Educação Especial (Kauffman & Lopes, 2007). Pode-se dizer, que embora se comesasse a olhar mais para este tipo de alunos, estas continuavam a ser práticas de exclusão.

De acordo com Porter (1997, citado em Morgado, 2003) surgiu depois a ideia, que permaneceu durante algum tempo, de que os professores do Ensino Regular não tinham competências técnicas-pedagógicas para trabalharem com os alunos com NEE. Por conseguinte, esses alunos deveriam ser encaminhados para os professores de Ensino Especial, que passaram a ser vistos como especialistas que dispunham de um ensino alternativo. Mas também Ainscow (1991c, citado em Morgado, 2003, p.119), indo ao

encontro desta ideia, refere que o professor de Educação Especial era considerado como “um professor de apoio educativo entendido como um especialista detentor de um conjunto de recursos e técnicas especializadas não acessíveis à generalidade dos professores”. Com estas ideias, continuava a excluir-se os alunos das turmas do Ensino Regular, rotulando-os como diferentes.

Com o Decreto- Lei nº 20/2006, de 31 de janeiro, veio reforçar-se a necessidade da qualidade dos serviços de Educação Especial, porque trouxe a possibilidade de haver uma seleção e recrutamento de docentes de Educação Especial. Seguidamente, a este Decreto-Lei, foi publicado o Decreto-Lei nº3/2008 que define os apoios especializados a prestar aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (DGIDC, 2008).

O papel do professor de Educação Especial divide-se em duas vertentes, uma relativa ao serviço docente e outra relativa à componente não letiva. A primeira, referente ao serviço docente, consiste no apoio direto ao aluno. O professor de Educação Especial pode lecionar áreas curriculares específicas como a leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade, treino de visão e atividade motora adaptada. Mas ainda pode ser responsável pelo apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio ou pelo ensino da Língua Gestual Portuguesa, num período de transição até à colocação de docentes surdos para a docência, como também poderá ser responsável pelo desenvolvimento de conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno (DGIDC, 2008).

Contudo, relativamente à componente não letiva, “os processos de referenciação e de avaliação assumem um carácter prioritário e obrigatório, devendo os docentes priorizar a sua execução sobre toda a atividade docente, integrando-a na componente não letiva do seu horário de trabalho.” (DGIDC, 2008, p. 19). Nesta componente não letiva do trabalho do professor de Educação Especial, compete-lhe fazer a identificação das necessidades educativas especiais do aluno, fazer as adequações ao processo de ensino e aprendizagem, determinar quais produtos de apoio adequados ao aluno e os apoios/ajudas disponibilizados pela escola, que vão ao encontro das suas necessidades.

Para que estas tarefas sejam possíveis, o professor de Educação Especial deverá ter vários procedimentos: realizar avaliações especializadas com a intervenção de outros técnicos ou serviços; elaborar relatórios técnico-pedagógicos onde se identificará o perfil de funcionalidade do aluno, com base na atividade e participação, nas funções e estruturas do corpo e tendo em conta os facilitadores e barreiras relativos ao desempenho

do mesmo; elaborar programas educativos individuais, até 60 dias após a referenciação do aluno, em conjunto com o professor titular de turma e com o encarregado de educação ou, se necessário, com outros elementos do Departamento de Educação Especial; elaborar Planos Individuais de Transição três anos antes do término da escolaridade obrigatória para alunos que não consigam adquirir as competências estipuladas no currículo comum; elaborar relatórios circunstanciados de final de ano; elaborar outros documentos ou relatórios pertinentes e que possam ser solicitados (DGIDC, 2008).

Sanches (1996) alerta para a importância do professor de Educação Especial incentivar e apoiar o professor do Ensino Regular a fim do mesmo começar a diferenciar as aprendizagens, mas também experimentar com ele e fazer reformulações, se houver necessidade. No entanto, isso só será possível acontecer, se houver um verdadeiro trabalho de equipa.

Rief e Heimburge (2000), relativamente às competências dos professores de Educação Especial, descrevem este professor como um recurso ou um apoio para o professor do Ensino Regular de grande importância, visto estes últimos ficarem mais propensos a fazerem esforços suplementares para irem ao encontro das necessidades específicas dos seus alunos com NEE. Mas referem também que, os professores de Educação Especial, ajudam os alunos em termos de organização e de estudo, disponibilizam novos materiais e recursos para os mesmos e participam em encontros com os encarregados e educação, junto com o professor do Ensino Regular.

González (2010), defende que o professor de Educação Especial tem o papel de intermediário entre as famílias, alunos e professores, assim como é da sua responsabilidade sensibilizar os intervenientes no processo educativo para que se dê a inclusão desses alunos com NEE e para que se desenvolva entre todos um círculo de apoio aos mesmos.

Para Correia (2010, p. 37) não se deve confundir o papel do professor de apoio com o papel do professor de Educação Especial, porque “este (...) é um técnico especializado, cujas funções são cada vez mais de consultoria e menos de apoio direto, que se enquadra na componente educacional dos serviços de Educação Especial”.

Este último autor, transmite também a informação que o professor de Educação Especial tem como papel, na equipa de apoio ao aluno ou equipa interdisciplinar: a modificação do currículo comum de modo a facilitar a aprendizagem do aluno com NEE; propor ajuda suplementar ou serviços para a progressão do aluno; fazer alterações na avaliação; estar atualizado sobre outros aspetos do ensino que permitam responder às

necessidades do aluno. Mas, também defende que o professor de Educação Especial, no seu desempenho como profissional, deve: desenvolver um trabalho de cooperação com os professores do Ensino Regular; desenvolver um trabalho de consultoria a professores pais ou outros profissionais; planificar conjuntamente com os professores do Ensino Regular; trabalhar diretamente com os alunos com NEE, se isso for estabelecido no PEI (Programa Educativo Individual) do aluno.

Kauffman e Lopes (2007, p. 27) referem que, na realidade, o docente de Educação Especial está sob as ordens dos Agrupamentos de Escolas e que “prosseguem em muitos casos o seu papel de caixeiros-viajantes, de sala em sala ou de escola em escola, visitando esporadicamente os alunos que são de outros e perturbando o menos possível o trabalho dos professores do Ensino Regular”.

Rodrigues e Rodrigues (2012, p. 93), sublinham que “os professores de Educação Especial são parte integrante dos recursos humanos da Escola e integram-se no espectro de respostas que a Escola pode encontrar para alunos com dificuldades”.

A reforçar estas últimas ideias, Porter (1995, citado em Freire, 2008), vem dizer que, hoje em dia, aos profissionais de Educação Especial já não se lhes exige, unicamente, a realização de diagnósticos dos alunos e, a partir destes, uma série de indicações tendo como objetivo a remediação das suas incapacidades. Estes docentes, assumem agora o papel de consultores, aconselhando e apoiando os professores do Ensino Regular.

Em conclusão, o papel do professor de Educação Especial, veio a alterar-se gradualmente ao longo dos tempos. Este adquiriu uma formação específica permitindo-lhe agir dentro de bases científicas e passando de ações individuais, em que trabalhava diretamente com alunos com NEE, mas à parte dos alunos do Ensino Regular, para ações de promoção da inclusão através do trabalho colaborativo com os professores do Ensino Regular, tanto dentro ou fora da sala de aula, assim como numa perspetiva de aconselhamento.

### **3.3. A importância da formação de professores**

Hoje em dia, os professores enfrentam o desafio constante de responder, de forma eficiente, a uma heterogeneidade de alunos que constituem as turmas e, entre eles, estão os alunos com NEE, os quais têm direito, tal como os outros, a uma escolaridade

básica e de qualidade. Contudo, como verificaram Manson (1999) e Tomlinson (1999), citados em Morgado (2003), em estudos realizados com professores, a sua formação inicial não os preparou convenientemente para responderem a grupos de alunos tão heterogêneos como os que existem nas escolas. Para outros autores, “é indiscutível que os professores do Ensino Regular estão relativamente mal preparados para responder às necessidades dos alunos deficientes” (Helps & Callias, 1999; Miller, 1990; Vaughn et al., 1996; Zigmond, 1997, citados em Kauffman & Lopes, 2007, p. 179).

Devido ao facto dos professores estarem mal preparados para enfrentar uma diversidade tão grande de alunos, entre os quais alunos com NEE, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 27) recomenda que “a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas”. Mas também Mesquita e Rodrigues (1994, citados em Morgado, 2003, p. 132), seguindo esta perspectiva, afirmam que “parece importante que a formação inicial dos professores de Ensino Regular contemple aspetos relativos à intervenção educativa com alunos com Necessidades Educativas Especiais”. Alguns investigadores, para colmatar a situação, apontam a necessidade da existência de formação na área da inclusão, de forma a serem criadas condições académicas que possibilitem a verdadeira inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula e a promoção de orientações científicas para a criação de contextos inclusivos (Kauffman & Lopes, 2007).

Sadalla (1997, citado em Sant`Ana, 2005) sublinha que a formação docente não se pode limitar apenas a cursos casuais, mas é essencial integrar programas de capacitação, supervisão e avaliação de uma forma integrada e permanente. Assim, segundo esta autora, a formação deve ser um processo contínuo que está muito para além da simples presença dos professores nos cursos que tenham como intenção mudar o processo de ensino-aprendizagem na promoção da inclusão. Neste sentido, os professores precisam de ser levados a refletir sobre as suas práticas a fim de serem capazes de aperfeiçoá-las.

Para Ferreira (2004, citado em Araújo, Nunes & Schirmer, s. d.), há a necessidade, a nível da formação inicial, para todos os professores, que se trate da temática da diversidade, da diferença e das Necessidades Educativas Especiais e que as pessoas que integram essa formação possam compreender que a diversidade poderá ser um fator enriquecedor das relações entre os alunos.

Fullen (1992, citado em Ainscow, 1995, p. 12)) alega que é importantes os professores frequentarem formações, mas “acima de tudo é importante referir que, se queremos que a formação dos professores tenha um impacto significativo sobre o seu pen-

samento e a sua prática, ela deve estar intimamente ligada ao aperfeiçoamento da escola”. Desta forma, aponta para a necessidade da formação dos docentes se direcionar para o trabalho colaborativo e não apenas para a aprendizagem individual.

Ainscow (1997b, citado em Morgado, 2003) argumenta que, no âmbito da formação de professores de apoio educativo (neste caso, os que são agora apelidados de professores de Educação Especial) é importante que os programas de formação passem a incluir a possibilidade de treinar novas competências e procedimentos. Mas também é essencial que exista uma valorização profissional dos professores por parte das instituições educativas para que se promova uma cultura institucional onde exista colaboração e cooperação entre os professores e, conseqüentemente, o desenvolvimento da qualidade de ensino (Ainscow, 1996; Lloyd, 2000, citados em Morgado, 2003).

Formosinho (2009, p. 162), seguindo o mesmo fio condutor, alega que “a um acréscimo de formação pressupõe-se a correspondência de um melhor desempenho profissional, que tem merecido algumas contrapartidas em termos de promoção da carreira docente”. No entanto, a avaliação do desempenho docente continua a dar-se a partir do mínimo exigível a nível de formação e esta não é associada ao desempenho profissional.

Para Morgado (2009, citado em Silva & Carvalho, 2013) as escolas necessitam de professores que tenham competências profissionais para lidar com as NEE, por isso é de grande importância que os docentes do Ensino Regular façam formação contínua na área da Educação Especial. Este tipo de formação, permitir-lhes-á obter conhecimentos para trabalharem colaborativamente com os colegas e poderem planificar e desenvolver práticas em que utilizem materiais diversificados. No entanto, refere que os professores de Educação Especial estão melhor preparados para a implementação de uma escola inclusiva e mais sensibilizados e capacitados para o trabalho com alunos com NEE.

Correia (2013), defende que as escolas devem preocupar-se com a formação dos professores e, no caso, de existirem alunos com NEE, essa formação ainda é mais imprescindível, senão obrigatória, para que sejam dadas respostas adequadas a esses alunos. Os professores e os assistentes operacionais necessitam de formação específica para compreenderem e conseguirem atender as problemáticas desses alunos. Além disso, ainda menciona que, embora se admita que a formação de professores e assistentes operacionais seja fundamental para o sucesso dos alunos com NEE, a legislação publicada não reflete isso.

Rodrigues e Rodrigues (2012) referem que, após o Tratado de Bolonha, que harmonizou o sistema de Educação Superior na Europa, a formação dos professores, no

nosso país, tem um total de cinco anos de estudos, que são divididos, num primeiro ciclo, em seis semestres e, num segundo ciclo, em três ou quatro semestres, para a realização de um Mestrado. Apenas, depois da passagem pelo segundo ciclo de estudos, é que o estudante adquire o título de professor. No caso particular da Educação Especial, esta é considerada uma especialização que tem como tempo de duração dois semestres (a parte curricular), mas que pode ser complementada com um trabalho de projeto. O professor, para fazer o ingresso nesta especialização, é obrigado, de acordo com a Lei, a cinco anos de serviço docente no Ensino Regular.

Depois de um estudo feito sobre as respostas de alunos de um curso de Educação Especial, numa avaliação a esse curso, verificou-se que estes afirmaram que não foi a formação como professores que mais os influenciou na aquisição de competências ou em ações face à profissão docente, mas sim as práticas reflexivas, o trabalho colaborativo e participação em projetos da Escola. Portanto, se a formação inicial dos professores, não é considerada pelos mesmos como de maior influência no seu papel como professores, então nas formações ou especializações que os mesmos frequentam, os seus valores devem ser “desafiados por novos conhecimentos, novas experiências de aprendizagem e de ensino” (Rodrigues & Rodrigues, 2012, p. 97).

Em suma, a profissão docente exige inovação e um aperfeiçoamento constante. Mas para que o professor consiga acompanhar o ritmo do tempo e desenvolva uma educação inclusiva, é importante que faça formações. Para isso, é necessário que todas as formações que frequente lhe tragam algo de novo no sentido de se aperfeiçoar para desempenhar o seu papel de docente com ética e responsabilidade, de modo a contribuir para uma educação onde todos, inclusivamente os alunos com NEE, tenham possibilidade de aprender e de se tornarem cidadãos úteis e realizados.

## **4. Trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular**

### **4.1. O significado de trabalho colaborativo**

O que é trabalho colaborativo? Será que as palavras colaborar e cooperar têm o mesmo significado, já que, no dia-a-dia, elas são utilizadas como se fossem sinónimas?



Wagner (1997) e Day (1999), citados em Boavida e Ponte (2002) procuram fazer a distinção entre trabalho colaborativo e trabalho cooperativo. Wagner defende que a colaboração é uma forma própria de cooperação, que consiste num trabalho realizado em conjunto, de modo que os indivíduos envolvidos possam aprofundar mutuamente os seus conhecimentos. Dá como exemplo de colaboração, a investigação educacional realizada nas escolas, mesmo aquela em que os investigadores utilizam os professores e os alunos como fontes para realizarem os estudos. Para Day, a nível da cooperação, as relações de poder e os papéis dos participantes não são questionados, mas a colaboração envolve negociação, uma cuidadosa tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem recíproca.

Boavida e Ponte (2002) argumentam que o trabalho colaborativo inclui uma maior partilha e interação do que a cooperação. A colaboração, consiste numa estratégia essencial para lidar com problemas difíceis de enfrentar por uma única pessoa, em que os elementos constituintes do grupo têm, entre si, um relacionamento na base da igualdade, de forma a ajudarem-se mutuamente. Na cooperação, os elementos trabalham em conjunto numa relação hierárquica.

Os mesmos autores, afirmam que a colaboração é uma estratégia de trabalho que se tem revelado de grande importância, no mundo, para a educação, a nível do desenvolvimento de projetos curriculares e na realização de projetos de intervenção. Contudo, acrescentam ainda, que “um grupo colaborativo nem sempre é fácil de instituir e de manter em funcionamento, mas, quando se estabelece com um objetivo e um programa de trabalho claramente assumido, constitui um dispositivo com um grande poder realizador” (Boavida & Ponte, 2002, p. 3).

Lipsky e Gartner (1996, citados em Correia, 2013) referem que trabalho colaborativo consiste num sistema de apoio que dá assistência e capacidade ao professor para resolver problemas de forma cooperativa e colaborativa, em vez do mesmo apenas poder contar consigo próprio e fazer um trabalho isolado.

Para Parrilla (1996) Arnaiz, Herrero, Garrido e Haro (1999), citado em Damiani, (2008, p. 214), trabalho colaborativo tem a ver com grupos de trabalho em que “todos os componentes partilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme as suas possibilidades e interesses”.

Correia e Martins (2000, citados em Correia, 2013, p. 36) consideram que “a colaboração é um processo interativo, através do qual, intervenientes com diferentes experiências, encontram soluções criativas para problemas mútuos”.

Roldão (2007a, p. 28), defende que o trabalho colaborativo é um “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração”. Portanto, é muito mais do que um agrupamento de pessoas face a uma atividade coletiva, revelando-se com potencialidades a nível estratégico e operacionalizando-se a nível técnico.

Maldonado (2007, citado em Ortiz & Gastelú, 2016, p. 4), não saindo muito da linha de ideias do que já foi referenciado e acabando até por complementar essa orientação, salienta:

*A noção de autoridade no trabalho colaborativo difere claramente de uma interação hierárquica, porque não é imposta a visão de um membro da equipa, sendo o grande desafio discutir pontos de vista, justificar e tentar convencer os seus pares.*

Cabero (2006, citado em Ortiz & Gastelú, 2016), seguindo o mesmo raciocínio, fala do trabalho colaborativo como uma interdependência positiva entre os seus elementos, porque proporciona a sua organização e funcionamento. No entanto, acrescenta que este contribui para a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes, e competências necessárias para o desempenho profissional.

Costa (2005, citado em Damiani, 2008, p. 214) também faz a distinção entre colaborar e cooperar. Alega que, embora tenham o mesmo prefixo (co) que exprime uma ação conjunta, não têm o mesmo significado. Colaborar tem origem na palavra latina *laborare*, que significa “trabalhar, produzir e desenvolver atividades tendo em vista um fim”, onde há uma liderança compartilhada, confiança e ajuda mútua. Enquanto cooperar tem origem na palavra latina *operare*, que significa “operar, executar, fazer funcionar” que embora revele existir uma ajuda mútua, poderá haver uma relação hierárquica e desigual entre os elementos, que não realizaram uma negociação conjunta.

Em síntese, apesar de haver diferenças teóricas e práticas entre cooperação e colaboração, os dois conceitos obedecem a dois princípios: um consiste na rejeição do autoritarismo e o outro na promoção da socialização pela aprendizagem e durante a aprendizagem. A colaboração pode ser encarada como uma filosofia de vida e a cooperação como um tipo de interação para chegar a um objetivo (Torres, Alcântara & Irala 2004, citados em Damiani, 2008). Portanto, no trabalho cooperativo, há uma relação de

poder entre elementos que constituem o grupo, possuindo hierarquicamente posições diferentes. Enquanto, o trabalho colaborativo, compreende uma negociação e uma tomada de decisões conjunta baseada no diálogo e na reflexão e, todos os elementos que constituem o grupo, encontram-se ao mesmo nível hierárquico.

## **4.2. Formas de trabalho colaborativo**

Boavida e Ponte (2002, p. 3) defendem que existem várias formas de colaboração, visto “a colaboração não ser um fim em si mesma, mas um meio para atingir certos objetivos” e esses objetivos, que são diferentes, requerem também diferentes formas de colaboração. No entanto, referem que, pelo facto de vários elementos atuarem em conjunto, isso pode não significar uma verdadeira situação de colaboração. Apenas se pode dizer que os vários elementos de um grupo estão em colaboração quando trabalham de forma a ajudarem-se mutuamente, sem que exista uma relação de hierarquia.

Para Dias (2008), as formas de trabalho colaborativo podem concretizar-se através de projetos escolares que os professores pretendam desenvolver, através das planificações com o intuito de ultrapassar problemas específicos ou ainda no desenvolvimento de projetos de investigação.

Cabral, Postalli, Orlando e Gonçalves (2013, p.394) referem, como trabalho de colaboração, aquele que é realizado entre o professor do Ensino Regular e o professor de Educação Especial, na base do diálogo frequente e sistemático, a fim de construírem planificações, adaptações curriculares, materiais, estratégias de ensino e fazerem avaliações. Mas citam outras formas de colaboração, que podem existir no contexto escolar, como “a colaboração que envolve compromisso dos professores, dos administradores da escola, do sistema escolar e da comunidade, ou seja, de todos os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem”.

Lima (2002) e Little (1990), citados em Lima e Fialho (2015), afirmam que os professores revelam uma atividade colaborativa quando conversam com colegas e, nessas conversas, fazem reflexões conjuntas como, por exemplo, sobre: os objetivos da escola; novos materiais curriculares; como lidar com o comportamento irregular dos alunos; como os seus alunos poderão alcançar melhores níveis de aprendizagem; definição de metas de aprendizagem; avaliação; as melhores formas de comunicar com os encarregados de educação no sentido de envolvê-los mais com a escola; como gerir me-

lhor o tempo nas reuniões de professores. Mas também desenvolvem um trabalho colaborativo quando tentam aprofundar a parte colegial do seu trabalho, ou seja, quando praticam as seguintes ações: discutem com os colegas as consequências das estratégias pedagógicas utilizadas; refletem sobre os trabalhos realizados pelos alunos; partilham materiais pedagógicos com os colegas; discutem boas práticas; desenvolvem, em conjunto, planos de aulas; quando oferecem ou solicitam ajuda aos colegas sobre o domínio das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) ou quando desenvolvem projetos em conjunto.

Depois de todas as ideias acabadas de apresentar, de vários autores, as palavras de Roldão (2007b, p. 101), constituindo uma reflexão importante sobre a construção do conhecimento profissional dos professores, podem ser tomadas também em termos de conclusão sobre a necessidade da existência de trabalho colaborativo entre os professores: “o saber profissional tem de ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da ação profissional docente, sua e observada noutros”.

#### **4.3. Vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo**

Os vários autores estudados, referem-se à existência de vantagens relativamente ao trabalho colaborativo entre os professores e não apontam para qualquer desvantagem.

Pimenta (1999, citado em e Araújo, Nunes & Schirmer, s. d.), alega que o professor, sozinho, não consegue refletir sobre a sua prática docente. É necessário existir uma discussão, em grupo, de forma colaborativa. Assim, o professor consegue compreender melhor as dificuldades do ensino e, o grupo, além de participar e fazer inovações, contribui para a construção e a reconstrução de conhecimentos e acaba por tornar-se sensível à necessidade de uma formação permanente.

Ponte e Serrazina (2003), falam da colaboração como sendo uma estratégia útil na resolução de problemas que surgem a nível profissional e são, por vezes, difíceis de resolver apenas individualmente.

Para Terra (2004, p. 158) o desenvolvimento de um trabalho colaborativo traz vantagens, porque através do diálogo com os elementos do grupo conduz a uma “prática crítica comprometida com a melhoria do ensino e da formação profissional”.

Goddard, Hoy e Hoy, 2004 (citados em Lima & Fialho, 2015), acreditam que os professores, ao desenvolverem práticas colaborativas, são capazes de lidar melhor com situações difíceis e poderão corrigir as suas práticas pedagógicas. Portanto, as práticas colaborativas, criarão nos professores uma maior predisposição para a aplicação de práticas inclusivas que vão ao encontro da diversidade dos alunos e, consequentemente, dão uma maior satisfação profissional.

Roldão (2006, p.22), seguindo o mesmo raciocínio dos autores referidos atrás, alude que “o trabalho colaborativo entre professores pode ser o ponto de partida para transformar os problemas em soluções, enfrentando os desafios que são colocados à escola na sociedade atual”.

Herdeiro e Silva (2014), admitem também que os professores aprendem no local de trabalho, em momentos formais e informais, com os colegas e até com os alunos reforçando e potenciando, desta forma, os seus recursos pessoais, profissionais e contribuindo para um melhor ensino.

Roldão (2007a, p. 27) menciona, reforçando as ideias já expostas, que “as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente”. Esta, é vista como um processo formativo constante na atividade do docente.

Morais e Medeiros (2007, citados em Herdeiro & Silva, 2014, p. 163), na mesma linha de raciocínio, afirmam que se torna possível “inferir que os professores com um sentido elevado de autoeficácia, naturalmente abertos a novos métodos, como forma de encontrar abordagens mais eficazes para a aprendizagem dos alunos”, acabam por ser mais eficientes no seu trabalho.

Na opinião de Cabral, et al. (2014), o trabalho colaborativo contribui para a reflexão e formação de professores, para adoção de uma educação inclusiva relativamente aos alunos com NEE, promove uma aproximação entre os professores do Ensino Regular e os professores de Educação Especial, assim como promove o processo de ensino e aprendizagem de grupos heterogêneos de alunos nas turmas do Ensino Regular.

Para Lima e Fialho (2015), a colaboração entre os docentes é considerada, por muitos autores, como um fator importante de aprendizagem profissional no local de trabalho, contribuindo para a eficácia das escolas. Cita, nessa linha de pensamento, autores como: Fullan e Hargreaves (2001); Hargreaves (1998); Fialho (2011); Flores e Ferreira (2012); (Formosinho e Machado (2009); Lima (2002); Neto-Mendes (1999). Além disso, referem ainda que, na opinião de Lima (2008), Sammons, Hillman, e Mor-

timore (1995), o trabalho colaborativo entre os docentes conduz à melhoria da eficácia das instituições educativas, porque contribui para que os seus alunos atinjam resultados positivos.

O trabalho colaborativo entre docentes, como já se viu, traz muitas vantagens, tanto para os professores como para os alunos, como para a própria escola. Os professores, trocam experiências e conhecimentos, resolvem problemas e amenizam as práticas de trabalho, tornando-se mais confiantes e eficazes no seu desempenho profissional. Os alunos, ganham com isso, porque podem aprender de uma forma mais diversificada e consistente, apresentando melhores resultados de aprendizagem. As escolas tornam-se mais inclusivas e devido aos ganhos dos professores e dos alunos projetam uma imagem de ensino de qualidade e adquirem potencialidades para formarem bons cidadãos, participantes e ativos na sociedade.

#### **4.4. O trabalho colaborativo na promoção da escola inclusiva**

Transformar a escola atual, onde existe uma heterogeneidade de alunos, numa escola verdadeiramente inclusiva, com um ensino de qualidade, centrado na diferenciação pedagógica, não parece ser uma tarefa fácil, exige muito trabalho e constitui um desafio para todos os docentes.

Para que escola se torne inclusiva, “é a escola que se deve adaptar às necessidades e características das crianças e jovens, em vez de serem estes, quase exclusivamente, a adaptarem-se às exigências da escola” e, nesse sentido, segundo o mesmo autor, “é tão simples como os professores terem, efetivamente, tempos de trabalho colaborativo para discutirem, a fundo, os planos curriculares de turma” (Rodrigues, 2003, p. 122).

Smith (2008) menciona que é difícil um professor sozinho promover uma educação apropriada a alunos com deficiências de baixa incidência. É necessário a colaboração de diferentes professores (professores do Ensino Regular e professores do Ensino Especial), bem como de outros elementos da equipa multidisciplinar (especialistas, terapeutas, fisioterapeutas, etc.).

Ribeiro e Martins (2009, p.3) referem que o trabalho colaborativo é “um processo que envolve pessoas que trabalham, em conjunto, com objetivos comuns, sendo as experiências e conhecimentos, de cada um, potenciados neste tipo de trabalho, apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional”. Estas relações de trabalho colaborativo, têm como objetivo relações es-

pontâneas e voluntárias de trabalho para que se dê uma evolução, assim como envolve negociações cuidadosas, tomada de decisões entre todos os elementos, comunicação, diálogo e uma aprendizagem comum.

Goddard, Hoy e Hoy (2004, citados em Lima & Fialho, 2015), defendem que, através do trabalho colaborativo entre os professores, diminuem os sentimentos de incerteza sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, os docentes sentem menos dificuldades na realização do seu trabalho e promove a eficácia do seu desempenho.

Zanata (2004) e Loiola (2005), citados em Damiani (2008), referem que é a partir do trabalho colaborativo entre docentes que se fazem novas aprendizagens, se identificam e ultrapassam dúvidas e fraquezas, se faz a reconstrução dos conhecimentos, permitindo transformar positivamente as práticas pedagógicas e criando, simultaneamente, uma identidade grupal.

Rief e Heimburge (2000) mencionam que, nos Estados Unidos, há muitos professores de Educação Especial que desenvolvem um trabalho em parceria com os professores do Ensino Regular. Esse trabalho, é desenvolvido fora da sala de aula, apoiando-os no desenvolvimento de estratégias ou construção de materiais ou ainda, dentro da sala de aula, desenvolvendo um trabalho colaborativo com os colegas de trabalho no sentido dos alunos com NEE usufruírem dos seus serviços em aulas inclusivas durante algumas horas do dia. Outra metade dos serviços, é realizado em direto com os alunos e prestado fora das salas de aula. Pretende-se, com isto, que exista um equilíbrio ao implementar este modelo, porque é necessário, acima de tudo, dar-se uma resposta eficaz às necessidades dos alunos. Ideia esta, que aparece reforçada, ao ser apontado que alguns alunos mostram entusiasmo e desejo em sair da sala de aula para se inserirem em pequenos grupos, por sentirem que não se distraem tão facilmente, conseguindo uma maior concentração para adquirirem as aprendizagens.

Todavia, de acordo com Caldeira, Paes, Micaelo e Vitorino (2004), que desenvolveram um guia resultante de um processo de aprendizagem e colaboração de cinco escolas e agrupamentos de escolas, que decidiram adotar a perspetiva da inclusão, o trabalho colaborativo é uma estratégia primordial para a melhoria da escola e para a resolução de problemas. Mas, a criação de redes de escolas, aparece como algo relevante no desenvolvimento e sustentabilidade das práticas inclusivas. Estes autores, afirmaram que, desta forma, é possível alcançar uma cultura de colaboração. Referem que onde estão envolvidas o maior número de pessoas da comunidade educativa, será possível desenvolver práticas verdadeiramente inclusivas que contribuam para o efetivo sucesso dos

alunos. Além disso, reconhecem que, numa cultura de colaboração, deverão estar abrangidos, não só os professores como todos os funcionários e todos os alunos, em que, cada um, é valorizado e respeitado pela sua colaboração. No entanto, também é sublinhado que os elementos que fazem parte da Direção da escola, devido ao seu estatuto privilegiado, desempenham um papel importante na identificação de diferentes líderes para o desenvolvimento deste processo, que se consubstancia no encorajamento das práticas colaborativas entre todos, tendo estas como objetivo principal o caminho da inclusão e, subsequentemente, o sucesso educativo de todos os alunos.

Segundo Araújo, Nunes e Schirmer (s. d.), pode dizer-se que, para levar a cabo uma prática inclusiva, implica grandes desafios para o professor do Ensino Regular que, durante a sua formação, em geral, não recebe orientações específicas sobre como trabalhar com alunos que possuam deficiências. Por isso, cada vez mais, as pesquisas apontam para o facto de que, os professores, não devem trabalhar sozinhos, mas em equipas onde as responsabilidades sobre as planificações, adaptações e avaliações possam ser compartilhadas.

Correia (2008), defende que, em qualquer processo que se pretenda implementar para responder às Necessidades Educativas Especiais dos alunos, deverá haver um trabalho colaborativo entre os professores do Ensino Regular, os professores de Educação Especial e até entre outros profissionais de educação e pais, que permita a individualização do ensino e a implementação de estratégias que possam responder eficazmente às suas necessidades. Segundo este autor, a filosofia inclusiva, encoraja ambientes de entreajuda e exige mudanças radicais, relativamente ao papel do professor do Ensino Regular e do professor de Educação Especial. O professor, deve ter disponibilizado um sistema de apoio que lhe permita resolver os problemas de forma cooperativa e colaborativa, em vez de poder contar apenas com o seu conhecimento e sabedoria.

Contudo, segundo Roldão (2007a) e Lima (2002), citado em Lima e Fialho (2015), a organização das escolas impossibilita a existência de uma colaboração mais profunda entre os professores, havendo vários fatores que contribuem para isso: a tradição do trabalho isolado na sala de aula; a existência de um currículo rígido; uma carga horária que não possibilita a criação de espaços comuns livres para o trabalho colaborativo. Mas, as palavras de Leite (2003, p. 19), vindo um pouco ao encontro desta ideia e, ao mesmo tempo, tomando-as como remate final deste subcapítulo, indicam que “é a forma como cada professora e professor está na profissão e se integra ou militantemente mobiliza redes de equipas educativas, que resultam projetos de intervenção mais adequados



aos alunos e aos contextos de trabalho”. Desta afirmação, subentende-se que o professor também tem um papel importante na promoção do trabalho colaborativo e não poderá permanecer na inércia, deixando as coisas acontecerem, sob pena de pôr em prática uma educação de má qualidade.

#### **4.5. Obstáculos ao trabalho colaborativo**

Apesar do trabalho colaborativo trazer vantagens, tanto para os professores como para os alunos, como para a própria escola, este não é desenvolvido entre os docentes. Segundo Roldão (2007a), o trabalho docente continua a ser realizado individualmente.

Rosenholtz (1991, citado em Lima & Fialho 2015) refere que, naqueles contextos em que não há comunicação com os outros professores e desconhece-se como trabalham os colegas, não se consegue construir uma cultura comum a nível técnico, o que conduz a um isolamento e a um sentimento de limitação individual.

O trabalho docente é “uma tarefa complexa e altamente exigente” sendo, por esse motivo, que muitos professores acabam por se sentir bastante ansiosos e inseguros na sua atividade, mas especialmente quando têm um trabalho isolado sem qualquer apoio ou recurso aos colegas (Perrenoud, 1996; Roldão, 2007, citados em Lima & Fialho, 2015, p.33).

Correia (1999) defende ser fundamental uma boa interação entre o professor do Ensino Regular e o professor de Educação Especial, para que seja possível elaborarem-se e experimentarem-se programas de intervenção individualizados no contexto da turma, com base em métodos e materiais diversificados, essenciais para a aplicação de estratégias eficazes para os alunos com NEE.

Morgado (2003) refere, como obstáculos à colaboração entre os professores, o individualismo e o isolamento, assim como o facto dos professores de Educação Especial, por possuírem uma formação especializada, criarem constrangimentos nos colegas do Ensino Regular e levá-los a sentirem uma certa fragilidade a nível das suas competências profissionais.

Roldão (2007a) aponta, como obstáculos ao trabalho colaborativo, não a má vontade dos docentes ou mesmo uma resistência à mudança, mas a máquina organizacional, a normatividade curricular e organizacional. A máquina organizacional, porque esta pode mudar as regras e deixar de permitir que o trabalho dos professores seja parti-

lhado e discutido. A normatividade curricular e organizacional, porque fomenta o cumprimento, sobrepondo-se à qualidade e eficácia.

Kauffman e Lopes (2007) consideram que o carácter magistrocêntrico do ensino pode também constituir um obstáculo, que embora possa ser considerado errado, existe na realidade. Mas afirmam também, que não é apenas um problema dos professores, como também é um problema dos alunos, porque para todos é importante compreender quem tem maior autoridade sobre a turma, o que pode trazer constrangimentos. Além disso, consideram ainda que, a colaboração, apela à boa vontade dos participantes e que isso não é suficiente para a promoção de um ensino de qualidade.

Freire (2008, citado em Silva & Carvalho, 2013), considera que, para se construir uma escola para todos onde exista sentimentos de respeito, tolerância, amizade, valorização da diferença e cooperação, é essencial haver mudanças de atitudes e de práticas por parte dos professores. Assim, se na escola todos os alunos estão lá para aprender, esta deve adaptar-se a cada caso particular e proceder a todas as alterações necessárias e funcionais no processo de ensino e aprendizagem. Porém, verifica-se haver resistência, por parte de alguns professores, aos princípios da educação inclusiva.

Lima e Fialho (2015), indicam, como obstáculos, a ausência de condições organizacionais e culturais, o que impossibilita o trabalho colaborativo dos docentes e impedem o seu crescimento profissional. Pois, como afirma Barrère (2005, p.623), acabando por acentuar esta ideia, nas escolas existe “uma cultura individualista livre de reservas, até de recusa de trabalhos em equipa”.

Em suma, pode dizer-se que, a partir do que foi mencionado, os professores, na sua maioria, concordam com as práticas inclusivas, mas sentem alguma frustração relativamente ao facto de terem poucas competências para as colocarem em prática, devido à falta de formação. Porém, sentem uma maior satisfação, na realização do seu trabalho, quando desenvolvem um trabalho colaborativo com os colegas, pois sentem-se apoiados para resolverem problemas e para atenderem eficazmente à diversidade dos alunos. No entanto, ainda existe uma pequena parte dos professores que se mostra insatisfeito relativamente à inclusão e opõe-se aos seus princípios, são aqueles que menos se encontram abertos à inovação e à colaboração.

Podemos usar as palavras de Sanches (1996, p. 72), em jeito de conclusão, para o que foi referido: há “uma necessidade de reestruturação de saberes e competências do professor, assentes numa valorização social e profissional em que, o próprio professor, terá de ser o seu principal agente dinamizador”.

## PARTE II – INVESTIGAÇÃO

### 1. Estudo Empírico

#### 1.1. Problemática e sua contextualização

A problemática que impulsiona este projeto de investigação- **Que colaboração existe entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo?**- nasceu da simples constatação de uma professora do 1º ciclo do Ensino Básico, feita ao longo destes anos, no exercício da sua carreira docente e nos contactos informais ou mesmo em reuniões formais de Conselho de Docentes ou de Departamento. Perante a realidade, observada nas escolas, começou a sentir uma crescente preocupação ao verificar a desmotivação e extenuação dos seus colegas face à heterogeneidade dos alunos existentes nas suas turmas que, atualmente, são constituídas por um maior número de alunos e, entre os quais, se enquadram também alunos com NEE, com problemáticas distintas.

De acordo com a legislação atual, “os alunos com NEE deveriam receber serviços no meio menos restritivo possível, em classes regulares, sempre que tal seja praticável” (Nielsen, 1999, p. 23). No entanto, é frequente ouvir os professores titulares dizer que não são capazes de responder a todas as necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, aos alunos com NEE, de acordo com as suas características específicas. Tudo isto acaba por traduzir-se em resultados pouco satisfatórios que deixam os professores frustrados. Formosinho (2009, p. 43) explica esta frustração, que sentem os professores, ao mencionar que se deu uma massificação do ensino que contribuiu para a expansão da rede escolar e, conseqüentemente, para a heterogeneidade contextual e que, “evidentemente, esta expansão quantitativa arrasta consigo alterações qualitativas”.

Porém, estes professores titulares de turma ou professores do Ensino Regular, também se queixam do pouco apoio que sentem pela parte dos professores de Educação Especial e das poucas horas semanais que são atribuídas aos seus alunos com NEE. Mas, como afirma Nielsen (1999, p. 19), “a educação de alunos com NEE representa um esforço de equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração”.

Os professores demonstram preocupação com o ensino atual e revelam sentir um enorme desencanto perante a realidade complicada que se vive nas escolas, em que cresce a diversidade de alunos em conjunto com os alunos com NEE. Pois, tal como refere Morgado (2003, p. 67), “o acolhimento e a resposta educativa de qualidade a essa diversidade emergente e crescente constitui, provavelmente, o maior desafio que as comunidades educativas enfrentam na atualidade”.

Contudo, esta realidade das escolas em que domina a heterogeneidade e a diversidade, é encarada como enriquecedora e positiva para o sucesso educativo de cada aluno no novo modelo educativo inclusivo. Leite (2003) vai ao encontro desta afirmação ao mencionar que um professor, perante a diversidade dos alunos que encontra nas escolas, quando desenvolve práticas que contemplem as especificidades, deve acreditar nas vantagens que surgem a partir daí e deve levar para o contexto escolar os diferentes conhecimentos dos alunos e trabalhá-los na construção do saber académico.

Então, se assim é, algo está a funcionar mal dentro das escolas, sendo urgente mudar para que todo o nosso sistema de ensino funcione melhor, os alunos do Ensino Regular se sintam motivados e alcancem o sucesso educativo e, os alunos com NEE, tenham igualmente uma educação de qualidade e possam fazer a transição para a vida ativa como cidadãos autónomos que venham a dar contributos para a sociedade em que vivem. Sendo assim, o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular, é fundamental, não só porque os primeiros têm uma formação específica para trabalhar com os alunos com NEE, mas também porque têm uma formação referente ao modelo de educação inclusiva, o que poderá ser importante para ultrapassar as dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Regular, possibilitando caminhar-se, passo a passo, para um escola inclusiva e de sucesso.

Com o estudo apresentado a seguir, pretende-se procurar respostas acerca do tipo de trabalho desenvolvido entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular do 1º Ciclo, refletir sobre as práticas de colaboração desenvolvidas entre estes docentes e conhecer os seus contributos para a educação inclusiva como para a sua valorização a nível profissional. Neste sentido, a pesquisa centra-se num Agrupamento de Beja, em que participaram professores do 1º Ciclo do Ensino Regular, do meio rural e do meio urbano, professores de Educação Especial e elementos da Direção. Pretende-se, basicamente, com o estudo, conhecer as perceções destes professores sobre o trabalho colaborativo e fazer um confronto entre as mesmas a fim de chegar-se a conclusões e

poder delinear-se, sugestivamente, um projeto de intervenção que contribua para boas práticas, em rumo à inclusão e ao sucesso educativo dos alunos.

## **1.2. Modelo de investigação**

O modelo de investigação utilizado, neste projeto, é um estudo de caso, pois “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997, p. 22). Desta forma, segundo este autor, o investigador ao concentrar-se num caso específico, poderá identificar os processos interativos que, geralmente, se encontram ocultos em estudos cuja dimensão é maior. Tendo em conta o que foi referido, pretende-se fazer um estudo aprofundado e exaustivo das práticas de trabalho colaborativo de uma população de professores do Ensino Regular do 1º Ciclo do Ensino Básico, do meio rural e do meio urbano, assim como de professores de Educação Especial, de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Beja. Porém, admite-se não ser possível vir a fazer generalizações sobre os resultados do estudo, visto não ter representatividade para a generalidade das escolas. Mas, tal como defendem Bogdan e Biklen (1994, p. 66), “nem todos os investigadores qualitativos se preocupam com as questões da generalização”. No entanto, poder-se-á chegar a uma compreensão sobre o contexto estudado e servir como base para futuras tomadas de decisão na procura de boas práticas em rumo à inclusão.

Este modelo de investigação é o mais adequado ao estudo desenvolvido, porque se enquadra numa metodologia qualitativa e, segundo vários autores, cujas ideias se complementam, definem estudo de caso como: “um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa” (Reichardt & Cook, 1986, Lincoln & Guba, 1985, Colás, 1998, Bogdan & Biklen, 1992, citados em Aires, 2011, p. 21); “algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas pode ser algo menos definido num plano mais abstrato (Yin, 1993, 2005, Stake, 1999, Rodríguez et al., 1999, citados em Meirinhos & Osório, 2010, p. 51); modelo de investigação que se enquadra “dentro da lógica que guia as sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de que o propósito da investigação é o estudo intensivo de um ou poucos casos” (Latorre et al., 2003, citados em Meirinhos & Osório, 2010, p. 52).

O estudo de caso, de acordo com Gómez, Flores e Jiménez (1996) baseia-se num raciocínio indutivo. As generalizações feitas, conceitos e hipóteses surgirão a partir de um exame minucioso dos dados recolhidos. O que caracterizará este estudo de caso será basicamente a descoberta de novas relações e conceitos, mais do que a verificação das hipóteses previamente estabelecidas.

Bogdan e Biklen (1994) referem que a denominação de investigação qualitativa é utilizada como um termo genérico que abrange diversas estratégias de investigação às quais são comuns determinadas características. Todavia, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”(Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). De acordo com Carmo e Ferreira (1998, p. 180), “a investigação qualitativa é descritiva. A descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos (...) que incluem transcrições de entrevistas”. Para Sousa e Batista (2016, p. 56), “a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalização dos resultados”. Por conseguinte, depois da apresentação das ideias destes autores, que se reforçam e se encontram na mesma linha de pensamento, pode afirmar-se que o modelo de investigação (estudo de caso) se enquadra, seguramente, numa metodologia de natureza qualitativa. Mas, como diz Bell (1997), não consiste apenas numa descrição ou história de uma ocorrência ou circunstância, visto os dados serem recolhidos sistematicamente, serem estudadas as relações entre as variáveis existentes e haver uma planificação metódica do estudo.

Contudo, segundo Latorre *et al.* (2003, citado em Meirinhos & Osório, 2010, p. 52), o estudo de caso, é “visto com mais ênfase nas metodologias qualitativas”, mas “isso não significa que não possam contemplar perspectivas mais quantitativas”. No entanto, para Yin (2005, citado em Meirinhos & Osório, 2010, p. 53), o estudo de caso é “uma estratégia abrangente, não se deve confundir com pesquisa qualitativa, pois existe uma grande e importante área comum entre a investigação qualitativa e quantitativa”.

Portanto, pode dizer-se que o estudo de caso, desenvolvido neste projeto, apesar de ser essencialmente de natureza qualitativa, contém evidências quantitativas que o complementam e permitem o seu maior aprofundamento. Estas evidências quantitativas, têm a ver com “a frequência do aparecimento de certas características de conteúdo” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 225) durante a análise das entrevistas. Desta forma, o

método quantitativo completará o qualitativo e juntos trarão uma mais-valia para o estudo em questão.

### 1.3. Questões e objetivos da investigação

A partir da observação da realidade, referente à insatisfação dos professores do Ensino Regular do 1º Ciclo quanto aos apoios que são dados aos alunos com NEE, pelos professores de Educação Especial, foi elaborada uma questão de partida, pois tal como referem Torres e Palhares (2014, p. 20), “é justamente no seio desta relação de proximidade entre objeto de estudo e sujeito que investiga que emerge o primeiro impasse na construção do problema da investigação” e como referem Quivy e Campenhoudt (2008, p. 44), esta é “a melhor forma de começar um trabalho de investigação”. A pergunta de partida - **Que colaboração existe entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo?**- foi de extrema importância, porque permitiu começar a delinear o projeto, definir um tema para o mesmo e, seguidamente, determinar o objetivo geral: **conhecer as práticas colaborativas existentes entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo.** O objetivo geral não foi de somenos importância, porque é ele que “indica a principal intenção de um projeto, ou seja, corresponde ao produto final que se quer atingir” (Sousa & Batista, 2016, p. 26).

Depois da determinação do objetivo geral, este foi desdobrado em seis objetivos específicos que “permitem o acesso gradual e progressivo ao objetivo geral (...), serão suscetíveis de ser atingidos a curto prazo e seu enunciado não dará lugar a ambiguidades de interpretação” (Sousa & Batista, 2016, p. 26):

- 1- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Regular com alunos com NEE.
- 2- Sinalizar as necessidades de apoio dos professores do Ensino Regular relativamente aos professores de Educação Especial.
- 3- Identificar as práticas colaborativas existentes entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular.
- 4- Comparar a colaboração que existe entre os professores de Educação Especial e os Professores do Ensino Regular no meio rural com a colaboração que existe

entre os professores de Educação Especial e os Professores do Ensino Regular no meio urbano.

- 5- Conhecer o contributo da colaboração existente entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular para a inclusão dos alunos com NEE na turma.
- 6- Identificar as condições organizacionais existentes num agrupamento de escolas para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

A partir da questão de partida, que constitui o problema, e dos objetivos delineados, foi possível formular um conjunto de questões direcionadas aos professores do 1º Ciclo do Ensino Regular, aos professores de Educação Especial e aos elementos da Direção, participantes na investigação.

Tudo o que acabou de ser mencionado (pergunta de partida, objetivo geral e objetivos específicos, questões da investigação), pode dizer-se que constituiu os alicerces sobre os quais se sustentam este projeto e a partir dos quais o mesmo começou a ser construído, permitindo fazer o estudo sobre o trabalho colaborativo entre os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e os professores de Educação Especial de um Agrupamento de Escolas de Beja.

## **1.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

### **1.4.1. Entrevista**

Decidiu-se utilizar, como técnica de recolha de dados, a entrevista. No entanto, antes de qualquer outro procedimento, foi feito um ofício (apêndice 1) ao Diretor do Agrupamento, onde iria decorrer o estudo, a pedir autorização para a realização das entrevistas aos professores do Ensino Regular do 1º Ciclo, aos professores de Educação Especial e elementos da Direção.

A técnica e instrumento de recolha de dados que melhor se adequa a este estudo, essencialmente de natureza qualitativa e que pretende recolher informações mais profundas, é a entrevista de carácter semiestruturado. De acordo com Arnoldi (2008, citado em Júnior & Júnior, 2011, p. 241), ” permite a obtenção de grande riqueza informativa – intensa, holística e contextualizada – por ser dotada de um estilo especialmente aberto, já que se utiliza de questionamento semiestruturado”. Segundo Quivy e Campenhoudt



(2008, p.193), este tipo de entrevista, “permite ao investigador retirar (...) elementos muito ricos e matizados”. De acordo com Moreira (1994, p.133), “o entrevistador tem, assim, possibilidade de adaptar este instrumento de pesquisa ao nível de compreensão e recetividade do entrevistado”, assim como vai ao encontro da vasta informação pretendida, ou seja, “o entrevistador faz sempre certas perguntas principais, mas é livre de alterar a sua sequência ou introduzir novas questões em busca de mais informação”.

Uma outra razão pela qual se optou pela entrevista semiestruturada, foi o facto, tal como defende Carmo e Ferreira (1998), do investigador ter questões relevantes cujas respostas não era possível encontrar apenas através de documentação e também por se necessitar de economizar tempo e energias através do recurso às pessoas com as qualificações necessárias para obter as informações referentes ao seu campo de investigação.

Contudo, as entrevistas feitas aos professores do Ensino Regular, aos professores de Educação Especial e aos elementos da Direção não foram apenas um conjunto de questões que se efetuaram sem qualquer preparação prévia, elas foram preparadas através de três guiões orientados para cinco objetivos, delineados durante a planificação deste projeto. A partir destes objetivos, foram elaboradas questões, claras, curtas e imparciais. No entanto, apesar da entrevista semiestruturada permitir explorar de modo flexível aquilo que foi mais adequado para a linha de investigação, o guião foi importante para a orientação do entrevistador de modo que este não se desviasse dos objetivos do estudo e, como recomendam Sousa e Batista (2016), continha algumas palavras-chave de resposta que permitiam um maior aprofundamento. Por isso, Cohen (1976, p. 82, citado em Bell, 1997, p. 118), compara a entrevista à pesca e afirma que, “tal como a pesca, a entrevista é uma atividade que requer preparação cuidadosa, muita paciência e experiência considerável se a eventual recompensa for uma captura valiosa”.

As questões das entrevistas foram 15 para os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo (apêndice 2) e para os professores de Educação Especial (apêndice 3), mas para os elementos da Direção (apêndice 4) foram 18. A maioria das questões foram semelhantes, à exceção das últimas quatro, feitas aos elementos da Direção, que tiveram um carácter mais específico, de acordo com as funções exercidas pelos mesmos. As pequenas variações entre as outras questões realizadas, foram importantes para se apreciar as diferentes perspetivas de cada grupo de participantes.

As entrevistas, que serviram para a recolha de informação, neste projeto, foram realizadas individualmente e, para isso, as pessoas foram contatadas antecipadamente, por telemóvel, por email ou pessoalmente. A data e a hora das entrevistas foram em dias

diferentes e foram estabelecidas segundo a disponibilidade e conveniência dos participantes. O local escolhido foi, na sua maioria, com a concordância dos participantes, as escolas onde trabalhavam, à exceção de duas professoras, em que uma preferiu ser entrevistada no café e outra na sua própria casa.

Antes do início das entrevistas, propriamente ditas, realizou-se um pré-teste com duas pessoas selecionadas (um professor do Ensino Regular e um professor de Educação Especial), que não foram contabilizados no estudo apresentado, para testar se as questões iam ao encontro dos objetivos do estudo e poder-se avaliar o guião da entrevista em termos de funcionalidade. Depois deste pré- teste, verificou-se que as questões tinham sido bem formuladas e estavam de acordo com os objetivos propostos não sendo necessário alterações. Apenas se fez uma pequena alteração à ficha sociodemográfica, relativamente a duas questões sobre o tempo de serviço, por criar algumas dúvidas nos entrevistados, acabando por se eliminar uma delas. Contudo, foi possível, através do pré-teste, verificar que o tipo de entrevista escolhido, apesar de possuir um caráter flexível, era necessário que o entrevistador não deixasse o entrevistado divagar por assuntos não respeitantes aos objetivos das questões, indo muito além do tempo previsto, sob pena de ser mais difícil a sua transcrição ou o entrevistado responder de forma lacónica, remetendo o entrevistador para a dúvida sobre o que disse. Estes pré-testes serviram, portanto, como um treino e para que o entrevistador conseguisse identificar os aspetos menos positivos que poderiam surgir, os quais era necessário conhecer para poderem ser evitados nas próximas entrevistas.

Para realizar as entrevistas, foram feitas gravações áudio, através de um Tablet, no sentido de não se perder qualquer informação, para que esta fosse o mais fidedigna possível e, posteriormente, conseguisse transcrevê-las. Mas, quando se informou os participantes sobre a forma como seria feita a recolha de dados das entrevistas, notou-se algum constrangimento, que acabou por ser ultrapassado quando lhes foi comunicado que tudo o que fosse revelado nas entrevistas, só o entrevistador teria acesso e, após a sua transcrição, estas seriam destruídas.

As entrevistas foram realizadas com a maior cordialidade possível, porque tal como refere Garrett (1988, p. 74), “talvez o ponto central do método de entrevista seja a delicada arte de perguntar”. Começou por informar-se o entrevistado sobre o tema do trabalho e objetivos da entrevista, motivando-o para a mesma e garantindo toda a confidencialidade. Após o término da entrevista, foi agradecido aos participantes o contributo e a disponibilidade demonstrada para o estudo em questão.

#### **1.4.2. Ficha de recolha de dados sociodemográficos**

Para além da utilização da entrevista como instrumento de recolha de dados, foi também elaborada uma ficha de recolha de dados sociodemográficos com questões fechadas, que foi fornecida aos participantes, o que permitiu recolher informações como a idade, o género, a formação académica, a situação profissional, o grupo de recrutamento e a experiência profissional. Esta ficha possibilitou uma recolha de dados mais rápida e estruturada e levou à compreensão da informação recolhida de uma forma mais aprofundada e clara. Essa informação foi depois apresentada em gráficos circulares, que aparecem na caracterização dos participantes do estudo e ajudou a fazer algumas inferências em conjunto com o restante conteúdo.

#### **1.4.3. Pesquisa documental**

A par destas últimas duas técnicas e instrumentos de recolha de dados, procedeu-se ao método de análise de documentos, que foi bastante importante para este estudo complementando-o. Consiste, de acordo com Lessard\_Hérbert, Goyette e Boutin (2012, p.143) “numa espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou uma situação, correspondente, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos”. Analisou-se, assim, apenas o Regulamento Interno do Agrupamento, visto não ter sido possível o acesso ao Projeto Educativo do Agrupamento, como se pretendia de início. O intuito desta análise, foi averiguar se a colaboração entre os docentes de Educação Especial e do Ensino Regular era valorizada.

Bogdan e Biklen (1994, p. 134), acabam por atestar este processo, assim como todos os outros utilizados para a recolha de dados, ao mencionarem que as entrevistas “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com (...) análise de documentos e outras técnicas”.

## **1.5. Técnicas de tratamento de dados**

### **1.5.1. Análise de conteúdo das entrevistas**

Após ser recolhida toda a informação por intermédio de entrevistas gravadas, estas foram ouvidas com muita atenção e fez-se primeiro a transcrição integral das mesmas, como sugere Bardin (1988), obtendo um conjunto de dados em bruto, de uma extensão considerável, aos quais era importante fazer um tratamento para que se conseguisse uma melhor compreensão dos mesmos. Assim, foi necessário proceder-se à análise dos dados através da técnica de análise conteúdo, porque como refere Berelson (1954, citado em Janeira, 1971, p. 53) “é uma técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação ou ainda como refere este mesmo autor (Berelson, 1954, citado em Amado, 2000, p. 53) é “uma técnica que procura arrumar num conjunto de categorias de significação o contexto manifesto dos mais diversos tipos de comunicações” ou, por outras palavras, na visão de Janeira (1971, p. 372), um método para “captar na torrente das mensagens saídas de uma sociedade humana (...) uma certa quantidade de elementos suficientemente constantes, evidentes e homogêneos para estabelecer um inventário (...) ligado a um índice de frequência ou de importância e colocado numa ordenação (...)”. Esta forma, como foi descrita a técnica de análise dos dados, justifica claramente a razão pela sua opção e também mostra porque toda a informação se tornou mais relevante e acessível ao observador para que a pudesse transmitir.

Henry e Moscovici (1968, citados em Bardin, 1988, p. 34) acabam também por fundamentar esta escolha ao defenderem que “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” e, Bardin (1998, p.40), ao referir que a análise de conteúdo permite servir-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”.

Portanto, depois da transcrição das entrevistas gravadas, que foi um processo longo e extenuante, os dados registados encontravam-se de uma forma complexa e foi essencial, a partir desse momento, como refere Vala (1986, p.110), “reduzir a complexidade” ou “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” e, como mencionam Bogdan e Bilken (1994, p, 205), para aumentar a compreensão sobre os

dados recolhidos, foi necessário “fazer a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deveria ser aprendido e a decisão do que iria ser transmitido aos outros”. Neste sentido, foi construída uma tabela de análise do conteúdo das entrevistas (apêndice 5) em categorias, subcategorias e unidades de registo, segundo as respostas dos professores. Este foi também um processo moroso e trabalhoso, mas que valeu a pena, porque seguidamente permitiu fazer uma apresentação dos dados de uma forma mais inteligível.

A análise de conteúdo, que foi aplicada às entrevistas, foi estruturada em três fases, de acordo com Bardin (1988): a pré-análise; a exploração do material recolhido; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré-análise fez-se uma “leitura flutuante” para conhecer bem as respostas às entrevistas, a partir da qual surgiram intuições que permitiram organizar e sistematizar as ideias, conduzindo à descoberta do que se iria fazer a seguir com toda a informação recolhida. A exploração do material consistiu numa “fase longa e fastidiosa” (Bardin, 1988. p.127) e na execução das decisões anteriormente tomadas. Esta fase teve como objetivo decompor, codificar e enumerar toda a informação numa tabela de análise do conteúdo. A informação foi tratada de forma a tornar-se significativa, utilizando, para isso, procedimentos estatísticos em tabelas e gráficos que sintetizaram e destacaram a informação pertinente e, a partir dos quais, se fez a interpretação dos dados de uma forma mais clara e objetiva.

Depois de realizada a interpretação de dados, foi apresentada a discussão dos resultados e a informação obtida foi confrontada com a informação existente. Subsequentemente fez-se algumas inferências em bases fundamentadas e apresentou-se uma proposta de intervenção que foi ao encontro das necessidades identificadas. No entanto, não foi possível fazer generalizações, porque o estudo realizado trata-se de um caso isolado que poderá não assemelhar-se à generalidade das escolas do país, contribuindo apenas para boas práticas em contextos com características idênticas.

### **1.5.2. Análise documental**

Visto, neste projeto, uma das propostas, logo de início, ser analisar dois documentos (o Projeto Educativo e o Regulamento Interno) partiu-se para a análise documental no sentido de se verificar se haveria incentivos superiores ao trabalho colaborativo entre docentes. Contudo, só foi possível analisar o Regulamento Interno, devido ao

facto do Projeto Educativo não ter ainda sido concluído no final do ano letivo de 2016/2017.

Travers (1964, citado em Bell, 1997, p. 91) define documento de uma forma interessante ao dizer que este “é uma impressão deixada por um ser humano num objeto físico”. Por isso, uma pesquisa pode enquadrar a análise de um filme, de um vídeo ou de uma fonte não escrita como pode enquadrar fontes escritas, sendo estas às quais se recorre mais. Destas fontes referidas, escolheram-se os documentos escritos para verificar se havia uma promoção do trabalho colaborativo no Agrupamento de Escolas que foi alvo deste estudo e por serem aquelas que melhor atestavam o objetivo pretendido.

Lakatos e Marconi (1991, p.174), reforçam a ideia atrás apresentada ao afirmarem que a pesquisa documental “está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Mas, de acordo com estes autores, as documentações escolhidas para análise, constituem “publicações administrativas”, porque “visam a imagem da organização (...) dirigida aos clientes e ao público em geral” (Lakatos & Marconi, 1991, p.181).

Segundo Chaumier (1974, 1989, citado em Bardin, 1988, p.47), a análise de documentos é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” e Bardin (1988) menciona que a análise de documentos apresenta semelhanças com a técnica de análise de conteúdo. O que estes dois autores afirmam, é corroborado pelas palavras de Amado (2000, p. 61), ao referir que a análise de conteúdo “é um processo empírico utilizado no dia-a-dia por qualquer pessoa, enquanto leitura e interpretação”, no entanto, para se tornar “numa metodologia de investigação científica tem de seguir um conjunto de passos que lhe dão rigor e a validade necessária”.

Contudo, Bardin (1988), faz uma distinção entre análise de conteúdo e análise de documentos referindo o seguinte: a primeira trabalha com mensagens (comunicação) e a segunda com documentos; a análise de conteúdo faz-se por categorias e a análise de documentos faz-se por classificação-indexação; na análise de conteúdo faz-se uma manipulação do conteúdo das mensagens a fim de fazer sobressair os indicadores para que se possa inferir sobre a realidade e, na análise documental, pretende-se fazer uma representação e resumo da informação.

É importante referir que, antes de se passar para a análise do Regulamento Interno do Agrupamento, primeiro, houve necessidade de se pensar no objetivo da análise

desse documento para não haver desvios e percas de tempo e só depois começou a desenvolver-se um trabalho, que foi bastante breve, comparativamente a toda a análise feita aos dados das entrevistas.

## **1.6. Participantes**

De um universo de docentes do 1º Ciclo com o total de 60 professores, de um universo de docentes de Educação Especial com 12 professores e elementos da Direção com o número total de 7, considera-se ter sido necessário constituir uma amostra com um número mais restrito a fim de ser possível realizar o estudo. Os participantes, foram cinco professores do Ensino Regular do meio rural, cinco professores do Ensino Regular do meio urbano, cinco professores de Educação Especial e três elementos pertencentes à Direção do Agrupamento, somando um total de 18 participantes. De acordo com Patton (1990, citado em Carmo & Ferreira, 1998), esta foi uma amostra bem definida, porque os métodos qualitativos baseiam-se em amostras de pequenas dimensões, selecionadas intencionalmente e, como defende Bardin, é uma amostra rigorosa, porque trata-se de “uma parte representativa do universo” (1988, p.123).

No entanto, é importante referir que, para além destes 18 participantes, que foram contabilizados no estudo, houve a participação de mais dois elementos (um professor do Ensino Regular do meio urbano e um professor de Educação Especial), que fizeram parte de um pré- teste, para se averiguar a concordância dos objetivos delineados com as questões de pesquisa ou se não havia qualquer outra incongruência, não detetada antes. O número de participantes, pensado no início, foi alterado e, em vez de 14 participantes, entrevistaram-se 18 participantes, havendo, portanto, o acréscimo de 3 professores de Educação Especial e de 1 elemento da Direção, por se considerar que este era um número que encerrava um maior equilíbrio entre os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo, os professores de Educação Especial e elementos da Direção.

Porém, nem todas as pessoas contactadas quiseram participar por alegarem falta de tempo, apesar de terem sido informadas que o tempo previsto para a entrevista era de 15 a 20 minutos, assim como outras não responderam às solicitações feitas por email ou

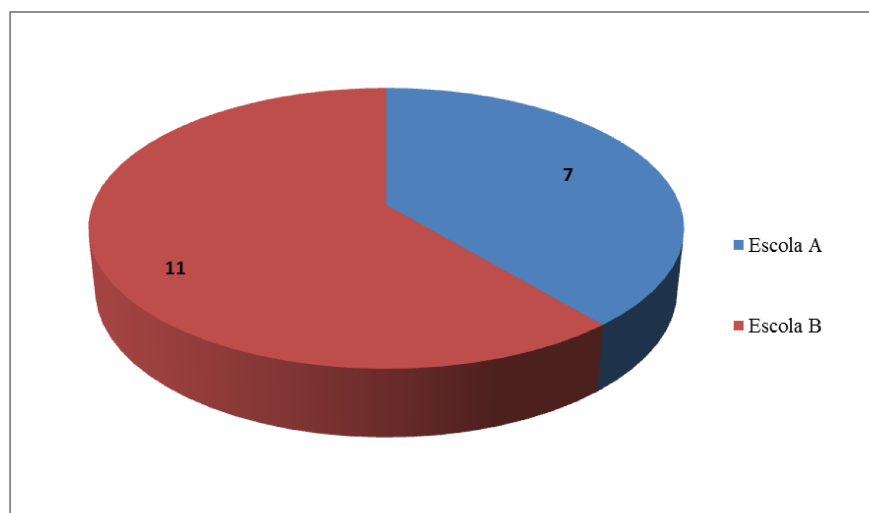
demoraram a responder. Estes imprevistos, contribuíram para o alargamento do tempo estipulado para as entrevistas, de 15 para 26 dias.

Dentro dos vários tipos de amostragens, optou-se pela amostragem não probabilística, porque, segundo Carmo & Ferreira, (1998), os participantes referentes ao estudo podem ser selecionados tendo como base critérios de escolha intencional, sendo muitas vezes utilizados para a realização de estudos mais profundos, tal como o realizado neste projeto.

O que se pretendeu, essencialmente, quando se decidiu sobre o número de professores a entrevistar e sobre quem entrevistar, foi que a amostra apresentasse características semelhantes à da população, ou seja, como referem Sousa e Batista (2016), fosse representativa.

As características dos participantes serão apresentadas a seguir e foram recolhidas através de uma pequena ficha de dados sociodemográficos (apêndice 7).

Relativamente aos participantes, referentes ao Agrupamento de Beja, pertenciam a duas escolas (Escola A e Escola B). Ambas as escolas têm agregadas escolas em meio rural e urbano. Participaram, em maior número, os professores que pertenciam à Escola B (11). Os professores que pertenciam à Escola A, apenas participaram 7. Não se conseguiu o mesmo número de participantes nas duas Escolas, como podemos verificar no gráfico 1.

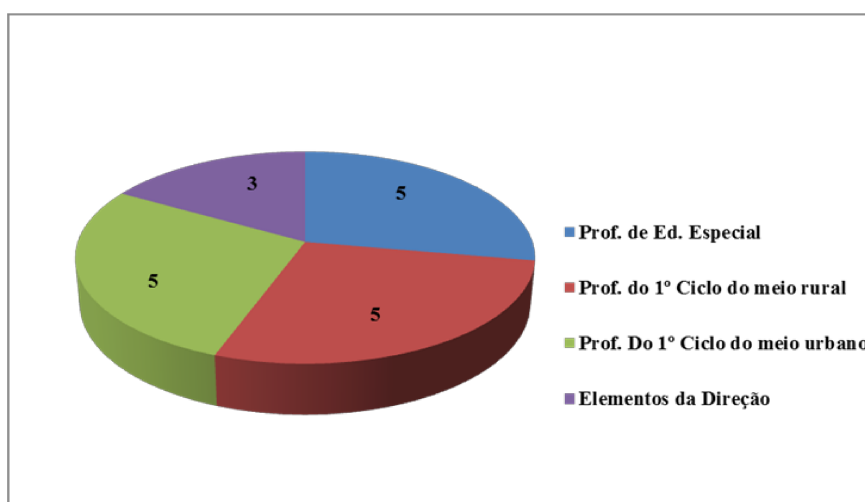


**Gráfico 1 - Número de participantes por Escola**

Por o estudo ter como um dos objetivos a comparação entre a colaboração que existe entre os professores de Educação Especial e os Professores do Ensino Regular do 1º Ciclo, mas haver também a intenção de se comparar a colaboração que se estabelece



entre os professores de Educação Especial e os professores do meio rural e do meio urbano, pensou-se que seria importante uma caracterização mais pormenorizada de modo a levar a uma melhor compreensão sobre quem eram os participantes, como a que é apresentada no gráfico 2, que se segue. O gráfico identifica, mais pormenorizadamente, os participantes (5 professores do Ensino Regular do meio rural; 5 professores do Ensino Regular do meio urbano; 5 professores de Educação Especial, 3 elementos da Direção) e permite conhecer o número de participantes segundo a sua função, assim como distinguir os professores do 1º Ciclo que trabalham no meio rural e que trabalham no meio urbano.

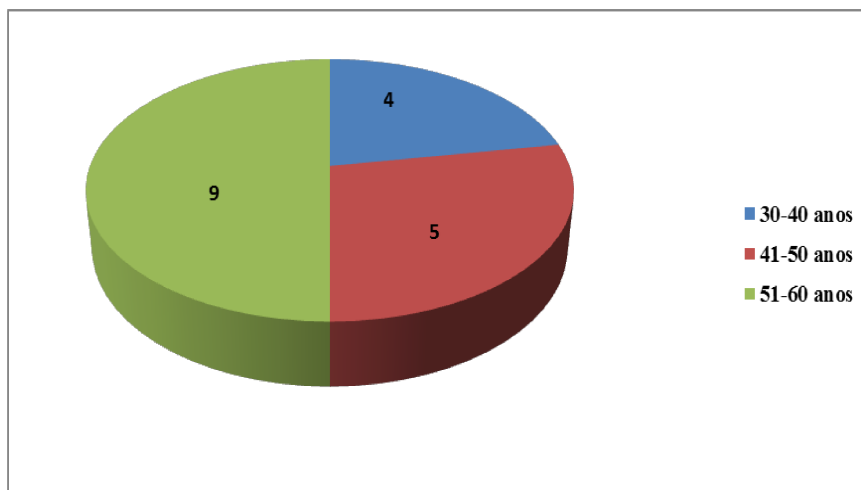


**Gráfico 2 - Participantes segundo o local de trabalho e a ocupação**

Ainda no que diz respeito à caracterização dos professores que participaram no estudo e para se ter uma melhor ideia acerca dos mesmos, também se considerou relevante recolher, através da ficha sociodemográfica, dados como a sua idade, o género, a habilitação literária, a formação especializada, a situação profissional, os anos de serviço na sua totalidade, o grupo de recrutamento, os anos de serviço em Educação especial, o tempo de serviço no Agrupamento, o local onde lecionavam e, por último, saber se já trabalharam ou trabalham com alunos com NEE.

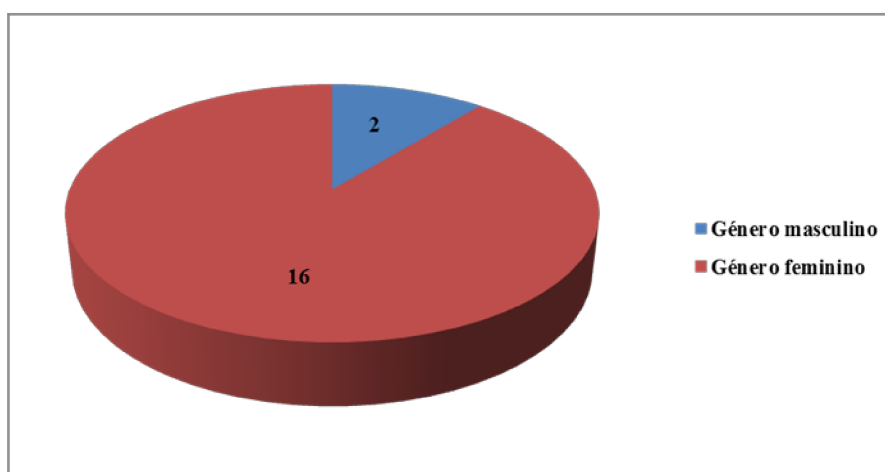
No gráfico 3, a seguir, verifica-se que a maioria dos participantes tem uma idade superior a 40 anos. Mas também podemos averiguar que a faixa etária com maior número de participantes é a que se encontra entre os 51 e os 60 anos (9 professores), a faixa etária entre os 41 e os 50 anos teve a participação de 5 professores e a faixa etária com

menor número de participantes é a que está compreendida entre os 30 e os 40 anos (quatro professores), mostrando ser um corpo docente não muito jovem.



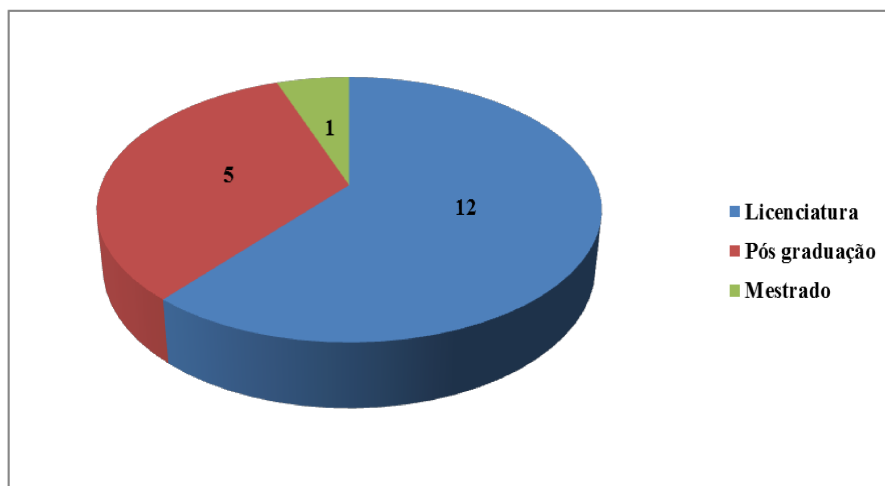
**Gráfico 3 - Idade dos participantes**

No gráfico 4, podemos ver que, no estudo efetuado, a maioria dos participantes pertence ao género feminino (16 professoras) e que apenas os participantes do género masculino se resumem a 2. Estes números tão díspares entre os dois géneros de participantes, deve-se ao facto dos professores, dos grupos de recrutamento envolvidos, na sua maioria, serem do género feminino, acrescendo as duas recusas de pessoas do género masculino a serem entrevistadas.



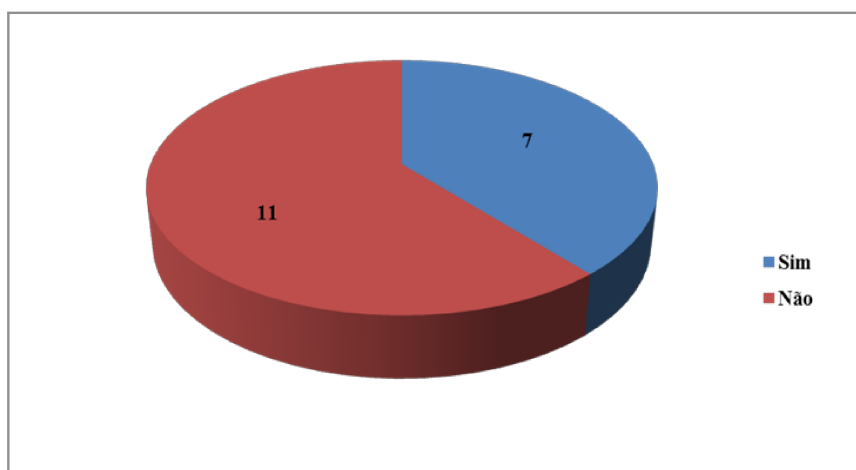
**Gráfico 4 – Número de participantes por género**

Podemos verificar, no gráfico 5, que a maior parte dos professores que foram entrevistados, a sua habilitação literária é a licenciatura (12 professores), que 5 professores tinham pós graduação e apenas 1 professor tinha mestrado.



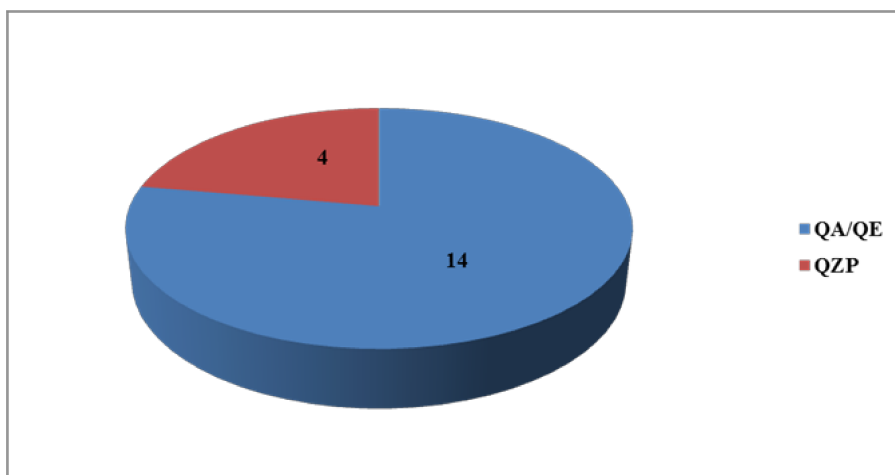
**Gráfico 5 - Habilitações**

No gráfico 6, que se situa a seguir, observa-se que a maior parte dos participantes (11 professores) não têm formação especializada e 7 têm formação especializada em Educação Especial.



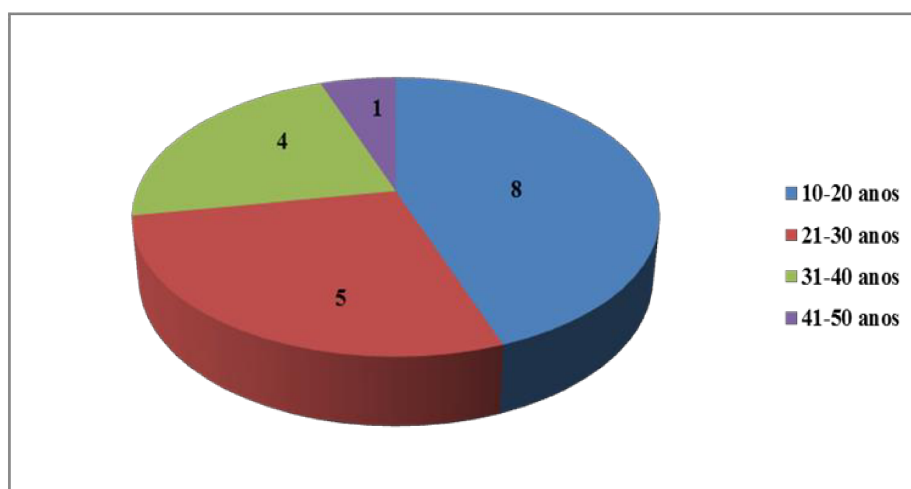
**Gráfico 6 - Formação especializada**

De acordo com o gráfico 7, pode constatar-se que a maior parte dos participantes pertencem ao Quadro de Escola (QA), ou seja, 14 professores, enquanto que ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP) pertencem apenas 4 professores.



**Gráfico 7 - Situação profissional.**

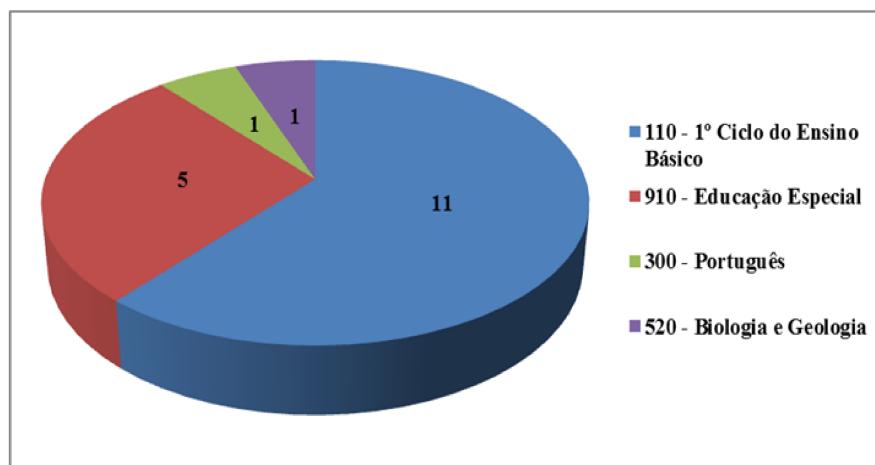
No gráfico 8, pode ver-se que a maior parte dos professores participantes são professores com experiência no ensino, pois têm acima dos 20 anos de serviço. No entanto, mais pormenorizadamente, constata-se que participaram mais professores que tinham entre os 10 e os 20 anos de serviço e que participaram menos entre os 41 e 50 anos de serviço (1 professor), mas que também, entre os 21 e os 30 anos de serviço, participaram 5 e entre os 31 e 40 anos de serviço, participaram 4.



**Gráfico 8 - Anos de serviço**

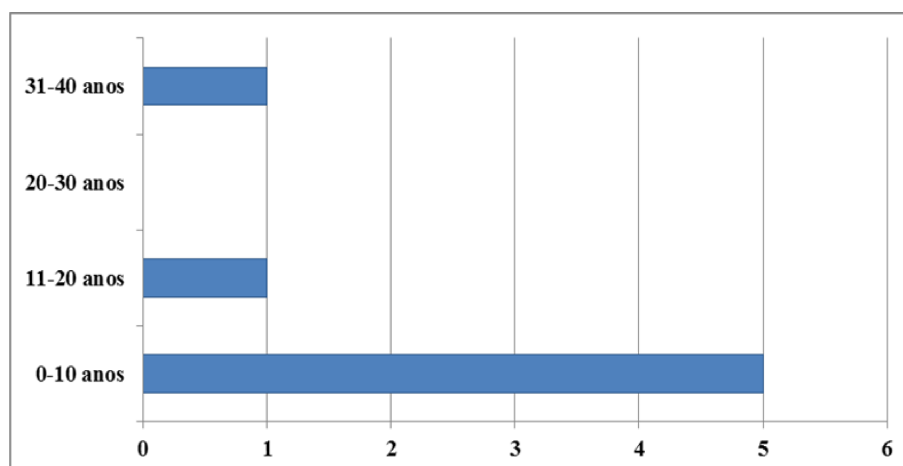
O gráfico 9, que está posicionado a seguir, mostra que o grupo 110 (1º Ciclo do Ensino Básico) é o grupo de recrutamento com maior peso (11 professores), o 910 (Educação Especial) é o grupo de recrutamento que se posiciona em segundo lugar (5

professores), enquanto o 300 (Português) e o 520 (Biologia e Geologia) tem apenas um professor participante cada um.



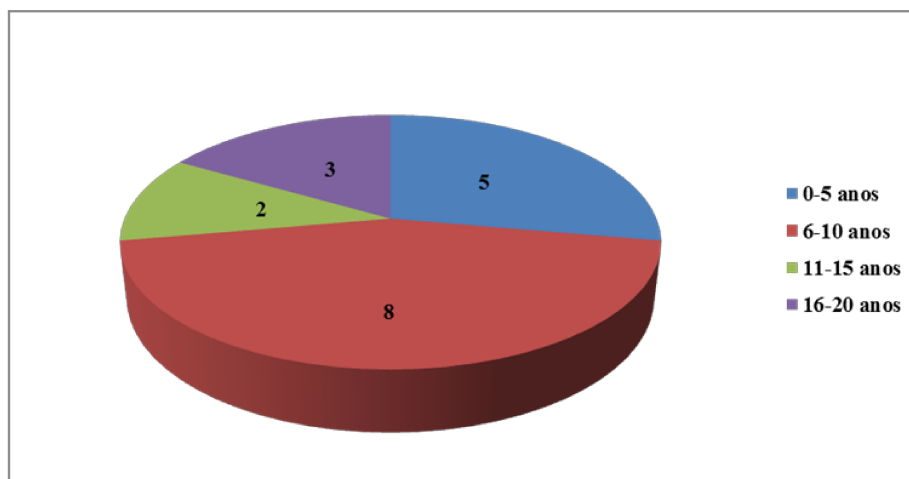
**Gráfico 9 - Grupo de recrutamento**

Verifica-se, através do gráfico 10, que dos professores que foram entrevistados, 7 têm formação em Educação Especial, mas a sua maioria (5) tem entre 0 a 10 anos de serviço e que entre 11 a 20 anos de serviço apenas há 1 professor, assim como entre 30 e 40 anos de serviço também só há apenas 1 professor.



**Gráfico 10 - Anos de serviço em Educação Especial**

No gráfico 11, vê-se que a maior parte dos professores entrevistados tem mais de 5 anos de serviço no Agrupamento (13 professores). Destes, 2 professores têm entre 11 e 15 anos de serviço no Agrupamento e 3 professores têm entre 16 e 20 anos de serviço.



**Gráfico 11 - Anos de serviço no Agrupamento**

Por fim, é importante salientar, mesmo não sendo significativo representar através de um gráfico, que todos os professores do 1º Ciclo entrevistados no estudo (10 professores) referiram que trabalharam ou trabalham com alunos com NEE.

## **PARTE III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **1. Interpretação dos dados**

#### **1.1. Dados recolhidos através das entrevistas**

Depois de se recolher a informação, por meio das entrevistas, fez-se o tratamento dos dados, que estavam em bruto, registando as diferentes concepções dos participantes numa primeira tabela (apêndice 5), identificando categorias e subcategorias, de acordo com as concepções. Minayo (2007, citado em Cavalcante, Calisto & Pinheiro, 2014, p. 16), refere que esta fase “consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas”, ou seja, num processo que permite identificar as unidades de registo, a partir das quais se definiram categorias, que se subdividiram em subcategorias. Desta forma, toda a informação começou a sobressair de modo a possibilitar a sua interpretação, pois havia que prosseguir os objetivos do estudo. Então, passou-se a uma nova fase do trabalho, em que foi realizada a análise dos dados para se conseguir avançar e, como refere Bardin (1988, p. 127), os dados deveriam tornar-se “significativos, falantes e válidos”, utilizando operações estatísticas simples.

A partir da primeira tabela, foi construída uma segunda tabela de categorização (apêndice 6) apenas com os temas, as categorias e as subcategorias, possibilitando uma melhor orientação para se fazer a apresentação e a análise dos dados recolhidos. A informação é apresentada em gráficos de barras e tabelas, que se complementam e põem em destaque a informação relevante, para melhor permitirem a discussão dos resultados.

É importante referir que, nos cálculos dos valores apresentados nas tabelas, optou-se por fazer um arredondamento às unidades.

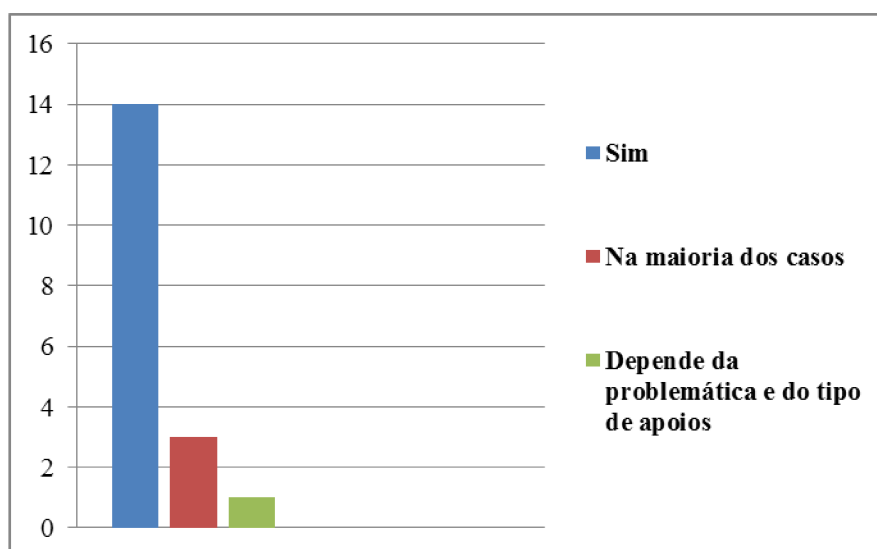
## **TEMA- Perceção dos professores quanto aos apoios prestados pelos professores de Educação Especial**

### **CATEGORIA- Inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular**

Na primeira categoria (inclusão dos alunos com NEE no ensino Regular) foi incluída apenas a subcategoria: “concordância dos professores”.

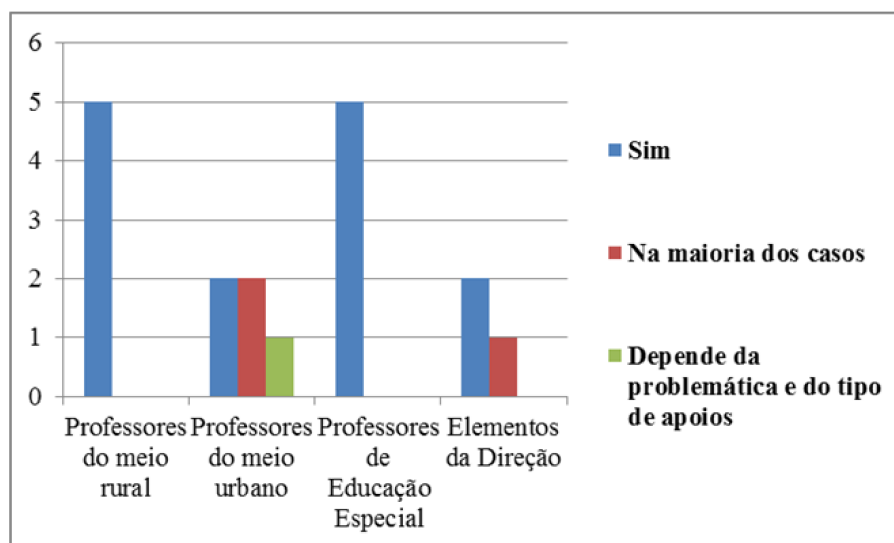
#### **Subcategoria – Concordância dos professores**

A maior parte dos professores (14) concordaram com a inclusão dos alunos no Ensino Regular, tal como podemos verificar no gráfico 12 e apenas 3 professores responderam “*na maioria dos casos*” e 1 professor respondeu “*depende da problemática e do tipo de apoios*”.



**Gráfico 12 - Concordância dos professores, em geral, sobre a inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular.**

Os professores do Ensino Regular do meio rural e os professores de Educação Especial entrevistados, concordaram, na sua totalidade, com a inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular como se observa claramente no gráfico 13.



**Gráfico 13 - Concordância dos diferentes participantes sobre a inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular**

No entanto, houve explicações diferentes dos professores que concordaram, tal como podemos observar na tabela 1, que se encontra a seguir: “*sim, porque eles têm que se socializar*” (6 professores; 33%); “*sim, mas desde que tenham apoio especializado*” (1 professor; 6%); “*sim, porque vão desenvolver-se mais e os outros colegas tornar-se-ão cidadãos solidários e cooperantes*” (3 professores; 17%); “*sim, porque a escola deve reproduzir os modelos da sociedade*” (1 professor; 6%); “*sim, porque são alunos com os mesmos direitos que os outros*” (3 professores; 17%).

Dos outros professores, 4 não concordaram inteiramente, referindo: “*na maioria dos casos, mas não quando são alunos com uma grande deficiência e pouca autonomia*” (3 participantes; 17%) e “*depende da problemática e do tipo de apoios que são concedidos ao professor*” (1 professor; 17%).



**Tabela 1 – Concordância sobre a inclusão de alunos com NEE no Ensino regular.**

	Participantes				Nº	%
	M. R.	M. U.	E. E.	E. D.		
Sim, porque eles têm que se socializar.	1	1	2	2	6	33%
Sim, mas desde que tenham apoio especializado.	1	0	0	0	1	6%
Sim, porque vão desenvolver-se mais e os outros colegas tornar-se-ão cidadãos solidários e cooperantes.	1	1	1	0	3	17%
Sim, porque a escola deve reproduzir os modelos da sociedade.	0	0	1	0	1	6%
Sim, porque são alunos com os mesmos direitos que os outros.	2	0	1	0	3	17%
Na maioria dos casos, mas não quando são alunos com uma grande deficiência e pouca autonomia.	0	2	0	1	3	17%
Depende da problemática e do tipo de apoios que são concedidos ao professor.	0	1	0	0	1	6%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	

### **CATEGORIA- Apoios prestados aos alunos com NEE**

Na segunda categoria (apoios prestados aos alunos com NEE) foram incluídas quatro subcategorias: dificuldades dos professores do Ensino Regular; opinião sobre os apoios; forma como deveriam ser dados os apoios; frequência com que deveriam ser dados os apoios.

#### **Subcategoria – Dificuldades dos professores do Ensino Regular**

Dos 18 professores (100%) entrevistados, pode observar-se, através da tabela 2, que se destacam as concepções de 6 professores (33%), que pensam que as maiores dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Regular são “*dar apoio aos alunos com NEE de acordo com as suas necessidades por não terem formação em Educação Especial*”, de 4 professores (22%), que defendem que as maiores dificuldades são “*o tamanho da turma e a diversidade dos alunos em conjunto com as problemáticas exis-*

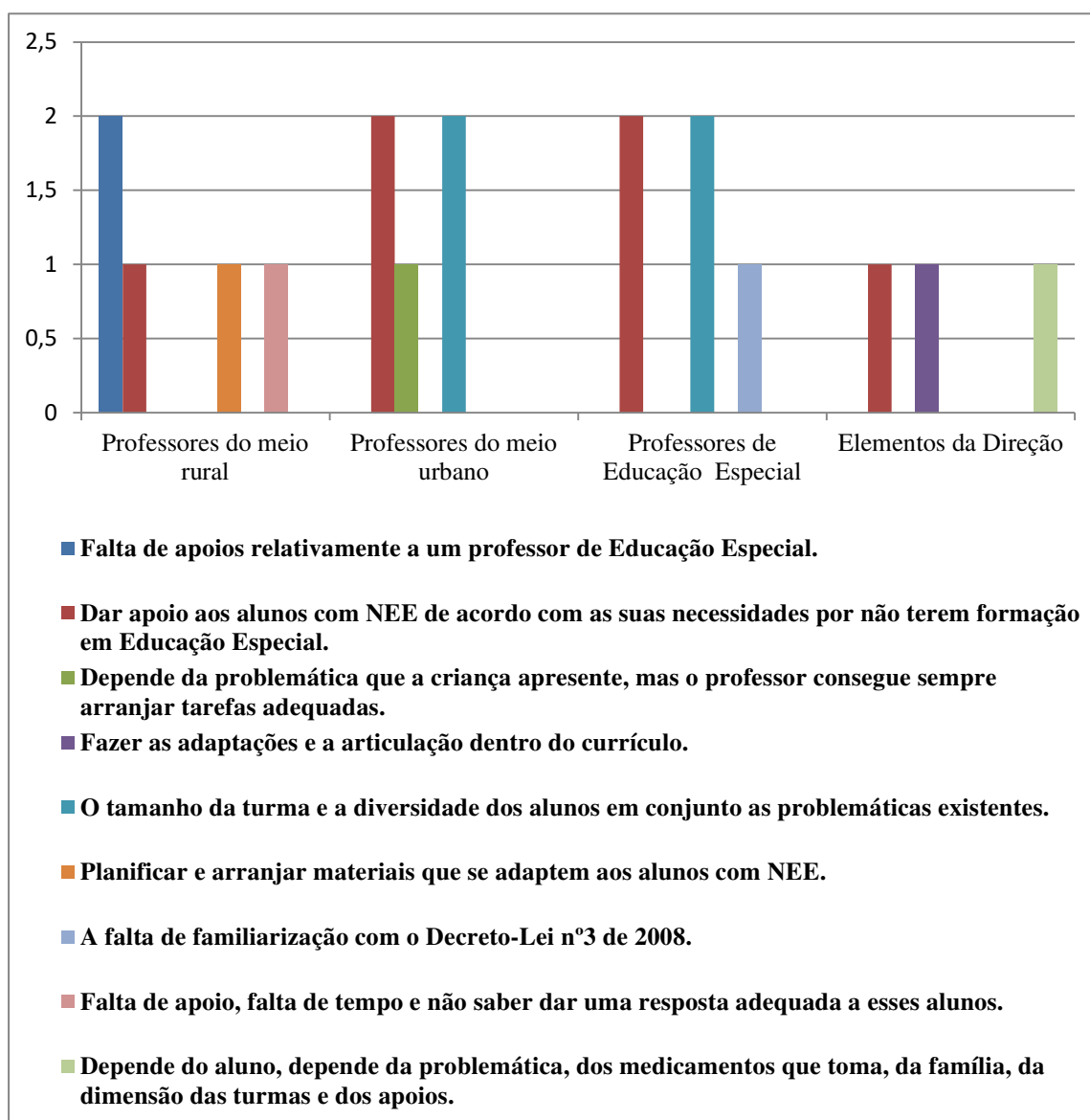
tentes” e de 2 professores (11%), que referem que é “*a falta de apoios relativamente a um professor de Educação Especial*”. Os restantes professores têm, cada um, conceções diferentes como se pode ver na tabela 2.

**Tabela 2 - Dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Regular.**

	Participantes				Nº	%
	M.R.	M.U.	E.E.	E.D.		
Falta de apoios relativamente a um professor de Educação Especial.	2	0	0	0	2	11%
Dar apoio aos alunos com NEE de acordo com as suas necessidades por não terem formação em Educação Especial.	1	2	2	1	6	33%
Depende da problemática que a criança apresente, mas o professor consegue sempre arranjar tarefas adequadas.	0	1	0	0	1	6%
Fazer as adaptações e a articulação dentro do currículo.	0	0	0	1	1	6%
O tamanho da turma e a diversidade dos alunos em conjunto com as problemáticas existentes.	0	2	2	0	4	22%
Planificar e arranjar materiais que se adaptem aos alunos com NEE.	1	0	0	0	1	6%
A falta de familiarização com o Decreto-Lei nº3 de 2008.	0	0	1	0	1	6%
Falta de apoio, falta de tempo e não saber dar uma resposta adequada a esses alunos.	1	0	0	0	1	6%
Depende do aluno, depende da problemática, dos medicamentos que toma, da família, da dimensão das turmas e dos apoios.	0	0	0	1	1	6%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	

A complementar a tabela 2, é exposto o gráfico 14 que permite fazer uma visualização das conceções dos participantes numa outra perspetiva e permitindo uma melhor comparação. Verifica-se, que o mesmo número de professores do meio urbano (2;11%) e de Educação Especial (2;11%) pensam de forma idêntica quanto às dificuldades dos professores do Ensino Regular (“*dar apoio aos alunos com NEE de acordo com as suas necessidades por não terem formação em Educação Especial*”; “*o tamanho da turma e a diversidade dos alunos em conjunto com as problemáticas existentes*”) e que

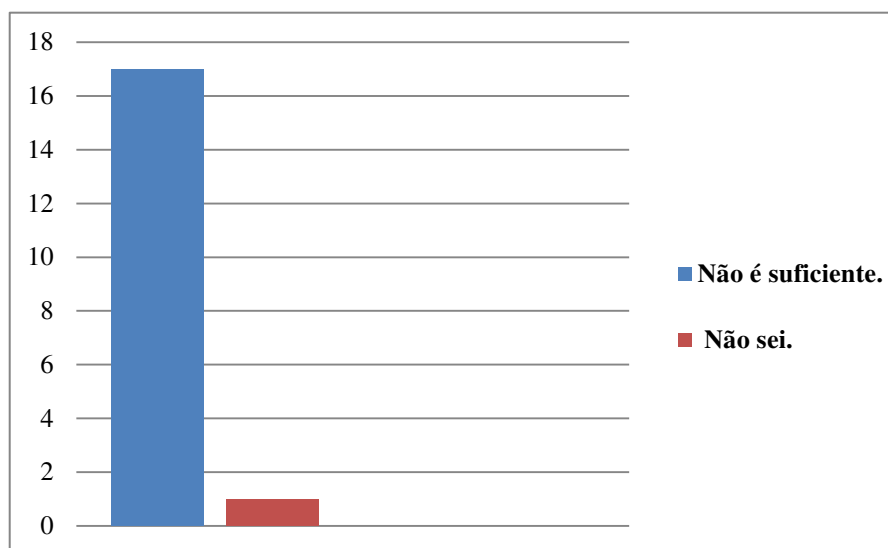
apenas os professores do meio rural (2;11%) mencionam a “*falta de apoios relativamente a um professor de Educação Especial*”.



**Gráfico 14- Dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Regular.**

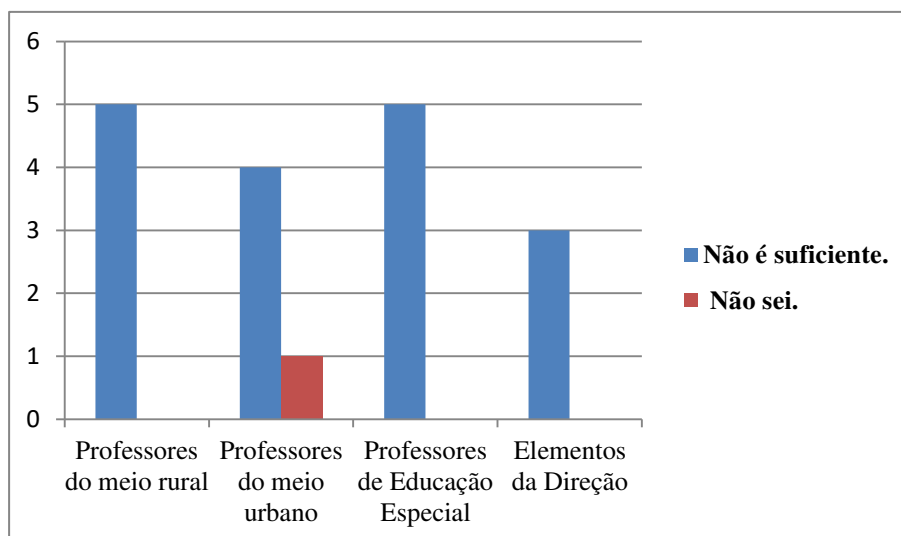
### **Subcategoria – Opinião sobre os apoios**

O gráfico 15 mostra que quase todos os participantes (17) consideram que o apoio educativo que os professores de Educação Especial dão aos alunos com NEE “*não é suficiente*”, à exceção de um professor que mencionou que não sabia.



**Gráfico 15 - Opinião dos participantes, em geral, sobre os apoios.**

Todos os participantes do meio rural, de Educação Especial e elementos da Direção concordaram que o apoio dado pelos professores de Educação Especial aos alunos com NEE “*não é suficiente*”, como podemos ver no gráfico 16, à exceção dos professores do meio urbano em que, um deles, referiu que não sabia.



**Gráfico 16 - Opinião dos diferentes participantes sobre os apoios.**

A partir da tabela 3, podemos constatar que, apesar da maior parte dos professores, em geral, referir que o apoio educativo que os docentes de Educação Especial dão aos alunos com NEE não é suficiente, apresentam várias justificações: “*porque as escolas têm cada vez menos professores de Educação Especial e não conseguem arranjar horas para todos os alunos*”; “*porque tenho um aluno com NEE que não tem apoio*”; “*porque há muitos alunos no nosso Agrupamento que não têm resposta e, os que têm, é*

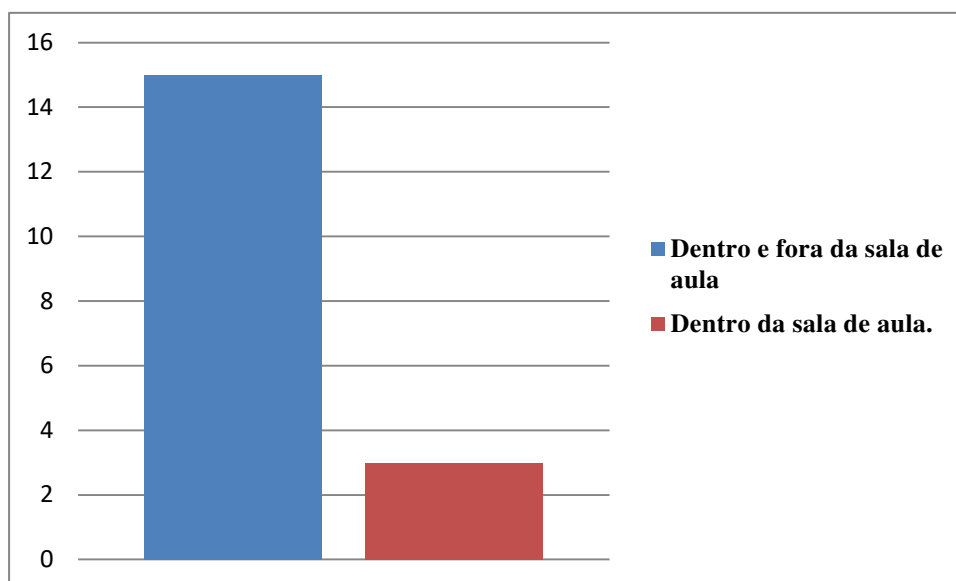
*inferior àquilo que necessitam*”; “*porque o número de alunos é grande, aumentando de ano para ano, e o número de professores colocados é insuficiente*”; “*há dois anos que tenho alunos com NEE sem apoio*”; “*porque há muitos alunos que não são apoiados e há uma grande sobrecarga para cada professor de Educação Especial*”. No entanto, é importante referir que, dos 18 entrevistados, mais de metade (10; 56%), que consideram que os apoios não são suficientes, não deram qualquer explicação e os professores que referiram não haver apoios, pertencem ao meio rural.

**Tabela 3 - Opinião dos professores sobre os apoios.**

	Participantes				Nº	%
	M.R.	M.U.	E.E.	E.D.		
Não é suficiente.	3	4	2	1	10	56%
Não, porque as escolas têm cada vez menos professores de E. E. e não se consegue arranjar horas para todos os alunos.	0	0	0	1	1	6%
Não, porque tenho um aluno com NEE que não tem apoio.	1	0	0	0	1	6%
Não, porque há muitos alunos no nosso Agrupamento que não têm resposta e, os que têm, é inferior àquilo que necessitam.	0	0	1	0	1	6%
Não, porque o número de alunos é grande, aumentando de ano para ano, e o número de professores colocados é insuficiente.	0	0	1	1	2	11%
Não há apoio nenhum! Há dois anos que tenho alunos com NEE sem apoio.	1	0	0	0	1	6%
Não, porque há muitos alunos que não são apoiados e há uma grande sobrecarga para cada professor de E. E.	0	0	1	0	1	6%
É muito bom, mas não sei se é ou não.	0	1	0	0	1	6%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	

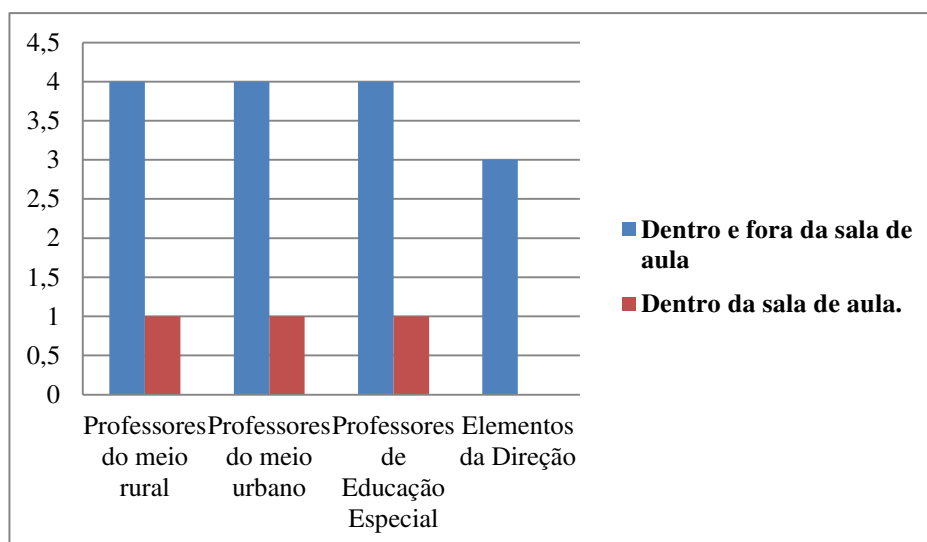
### **Subcategoria – Forma como deveriam ser dados os apoios**

A maior parte dos professores entrevistados (14), ao serem questionados como deveriam ser dados os apoios, responderam “*dentro e fora da sala de aula*” e apenas 4 professores responderam “*dentro da sala de aula*”, tal como se pode ver no gráfico 17.



**Gráfico 17 - Forma como deveriam ser dados os apoios**

No gráfico 18, podemos observar que apenas uma pessoa, de cada grupo de entrevistados, pensa que os apoios deveriam ser prestados apenas “*dentro da sala de aula*”, constituindo, no total, 3 pessoas com essa ideia. Portanto, a maioria dos entrevistados (15), defende que os apoios devem acontecer tanto dentro como fora da sala de aula.



**Gráfico 18 - Forma como deveriam ser dados os apoios, segundo os diferentes participantes.**

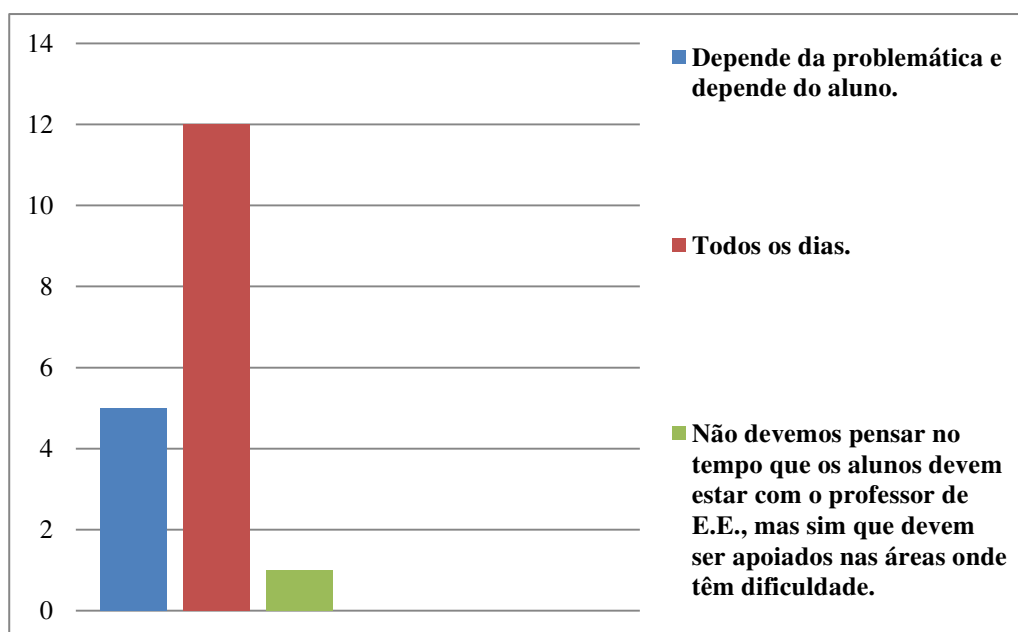
Porém, os professores, além de terem referido como os apoios aos alunos com NEE deveriam ser efetuados, na sua maioria, deram uma justificação para tal, como se poderá ver na tabela 4. Os que referiram “*dentro e fora da sala de aula*” apresentaram as seguintes razões: “*depende do tipo de trabalho que o professor implementa, do seu perfil, do aluno e da turma*” (1 professor; 6%); “*depende do aluno*” (1 professor; 6%); “*depende da problemática da criança*” (5 professores; 28%); “*conforme a problemática do aluno e as atividades*” (6 professores; 33%); “*só em raras exceções devem ser retirados da sala de aula*”(1 professor; 6%). Dos que referiram “*dentro da sala de aula*”, 2 professores (11%) não deram qualquer justificação e outros 2 (11%) disseram que era “*para o aluno não se sentir excluído do grupo*”.

**Tabela 4 - Forma como deveriam ser dados os apoios, segundo os diferentes participantes.**

	Participantes				N.º	%
	M.R.	M.U.	E.E.	E.D.		
Dentro e fora da sala de aula, depende do tipo de trabalho que o professor implementa, do seu perfil, do aluno e da turma.	1	0	0	0	1	6%
Depende do aluno e, em determinadas horas, é melhor estar na sala de aula e, noutras horas, estar fora da sala de aula.	0	0	0	1	1	6%
Os apoios deveriam ser dados dentro da sala de aula.	1	1	0	0	2	11%
Grande parte do tempo, dentro da sala de aula e outra parte fora da sala de aula. Depende da problemática da criança.	0	1	3	1	5	28%
Dentro e fora da sala de aula, conforme a problemática do aluno e as atividades.	2	3	0	1	6	33%
Sempre dentro da sala de aula, para o aluno não se sentir excluído do grupo.	1	0	1	0	2	11%
Sempre dentro da sala de aula e só em raras exceções, devem ser retirados da sala.	0	0	1	0	1	6%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	

### **Subcategoria – Frequência com que deveriam ser dados os apoios**

Grande parte dos professores entrevistados (12), pensa que os apoios aos alunos com NEE devem ser dados “*todos os dias*”, 5 professores disseram que “*depende da problemática e depende do aluno*” e um professor afastando-se desta ideia sobre a frequência dos apoios, disse que “*não devemos pensar no tempo que os alunos devem estar com o professor de E.E., mas sim que devem ser apoiados nas áreas onde têm dificuldade*”.

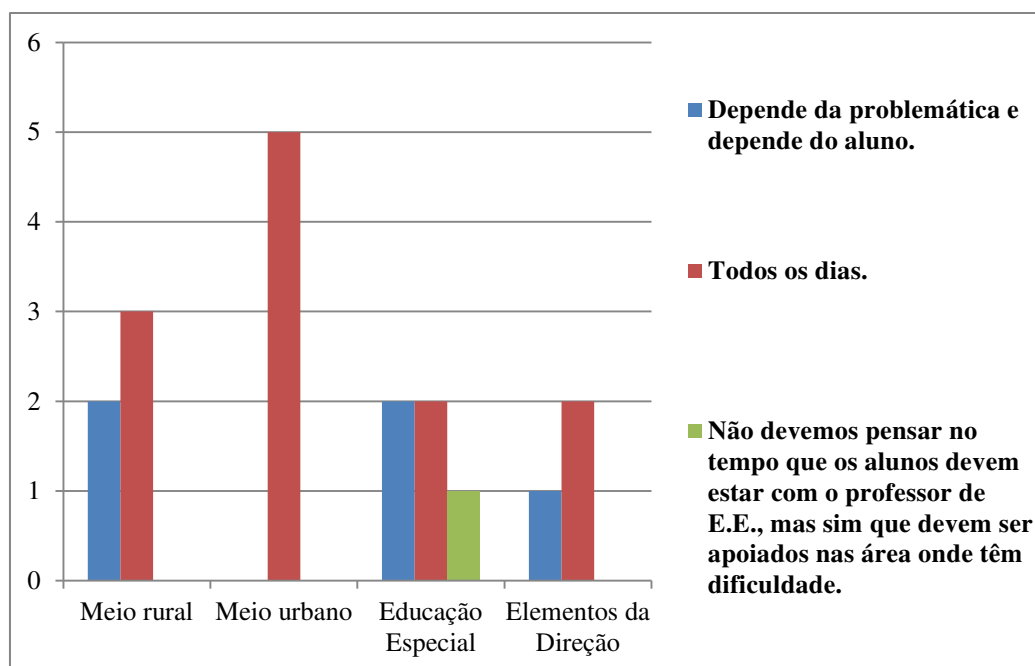


**Gráfico 19 - Frequência com que deveriam ser dados os apoios, segundo os participantes em geral.**

Contudo, é importante sabermos como pensam os professores consoante os grupos a que pertencem e, para isso, podemos observar o gráfico 20, que se segue. Averiguamos que, todos os professores que lecionam no meio urbano, defenderam que o apoio aos alunos com NEE deve ser realizado “*todos os dias*”, enquanto os professores do meio rural, 3 disseram que deve ser diariamente e 2 professores mencionaram que “*depende da problemática e depende do aluno*”. Os professores de Educação Especial também defenderam que deve ser “*todos os dias*” (2) e que “*depende da problemática e depende do aluno*” (2), mas foi, um deles, que não quis referir-se à frequência com que deveriam ser dados os apoios e manifestou a opinião de que “*não devemos pensar no tempo que os alunos devem estar com o professor de E.E., mas sim que devem ser apoi-*



ados nas área onde têm dificuldade”. Os elementos da Direção defenderam o mesmo que os outros professores, à exceção desta última ideia.



**Gráfico 20 - Frequência com que deveriam ser dados os apoios, segundo os diferentes participantes.**

Depois da apresentação dos gráficos sobre a frequência com que os professores de Educação Especial devem dar apoio educativo aos alunos com NEE, podemos também verificar, mais pormenorizadamente, através da tabela 5, exposta a seguir, que apesar da maior parte dos entrevistados referirem “todos os dias”, 6 deles, não deram qualquer justificação. Os outros 6 entrevistados, que pensam também que os apoios devem ter lugar todos os dias, acrescentaram o seguinte:” *todos os dias, uma manhã ou uma tarde*” (3; 17%); “*todos os dias, pelo menos uma a duas horas por dia*” (2; 11%); “*todos os dias, não o dia inteiro, mas para que se possa fazer um trabalho continuado*” (1; 6%). Além disso, podemos verificar que as conceções dos elementos da Direção se coadunam, especificamente, com as conceções dos professores de Educação Especial e dos professores do meio rural sobre a frequência com que deveriam ser dados os apoios educativos.

**Tabela 5 - Frequência com que deveriam ser dados os apoios, segundo os diferentes participantes**

	Participantes				Nº	%
	M.R.	M.U.	E.E.	E.D.		
Depende das Necessidades Educativas Especiais, mas alunos com um perfil muito próprio, deveria ser a tempo inteiro.	1	0	0	0	1	6%
Depende da problemática e depende do aluno.	1	0	0	1	2	11%
Depende dos casos, alunos com deficiências graves, diariamente (45 minutos ou 1 hora). Noutros casos, duas ou três manhãs por semana.	0	0	2	0	2	11%
Todos os dias.	1	3	1	1	6	33%
Todos os dias, não o dia inteiro, mas para que se possa fazer um trabalho continuado.	1	0	0	0	1	6%
Todos os dias, pelo menos uma a duas horas por dia.	0	0	1	1	2	11%
Todos os dias, uma manhã ou uma tarde.	1	2	0	0	3	17%
Não devemos pensar no tempo que os alunos devem estar com o professor de E.E., mas sim que devem ser apoiados nas áreas onde têm dificuldade.	0	0	1	0	1	6%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	

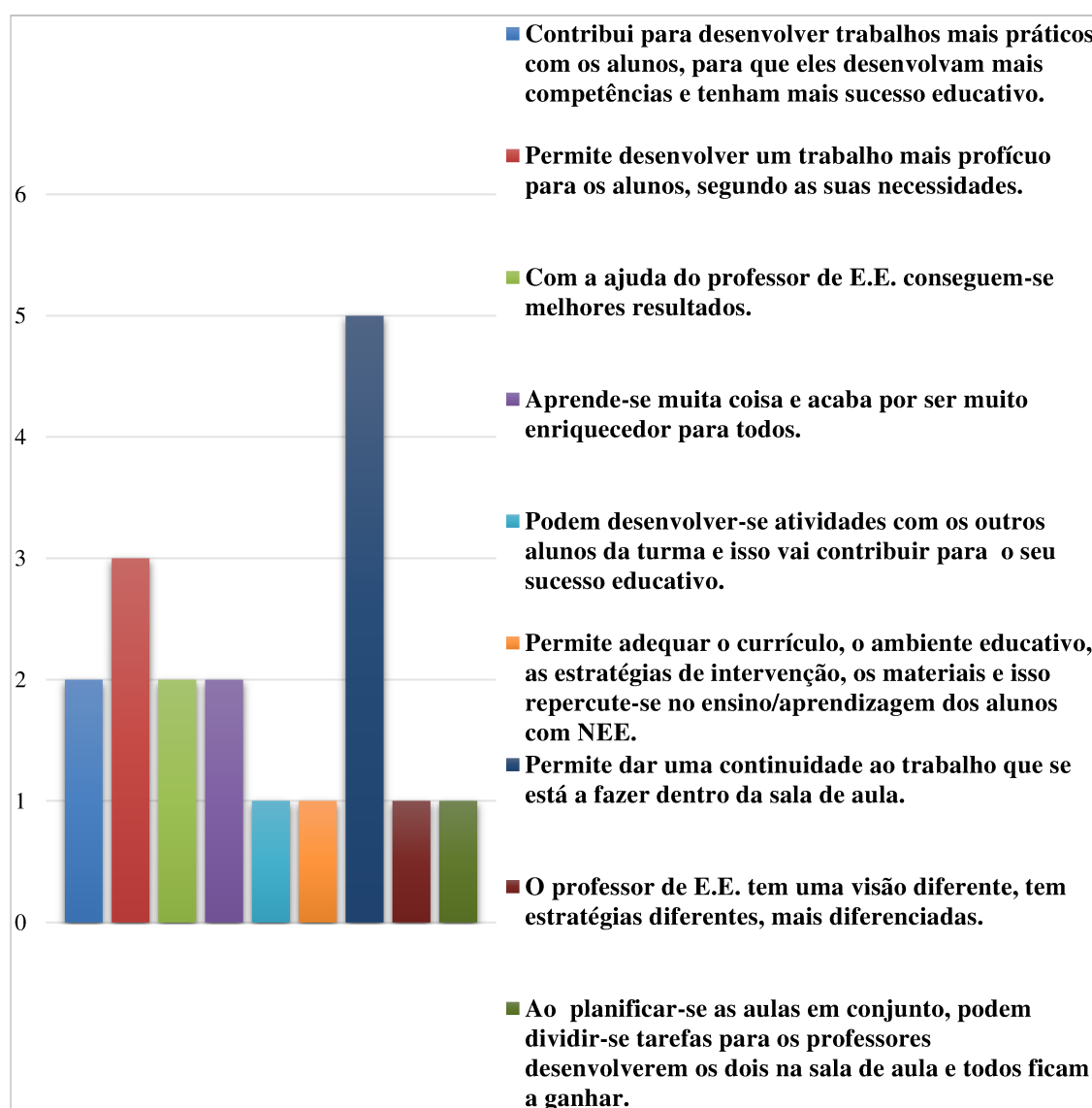
### **TEMA- Perceção dos professores acerca das práticas colaborativas entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular**

#### **CATEGORIA- Perceção dos professores acerca das práticas colaborativas**

Para o tema “perceção dos professores acerca das práticas colaborativas entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular” foi delineada uma categoria (perceção dos professores acerca das práticas colaborativas), que foi desdobrada em seis subcategorias: influência do trabalho colaborativo no ensino/aprendizagem dos alunos; disponibilidade dos docentes; tipo de trabalho colaborativo; satisfação dos professores; diferença do trabalho colaborativo entre o meio rural e o urbano; obstáculos.

### **Subcategoria – Influência do trabalho colaborativo no ensino/aprendizagem dos alunos**

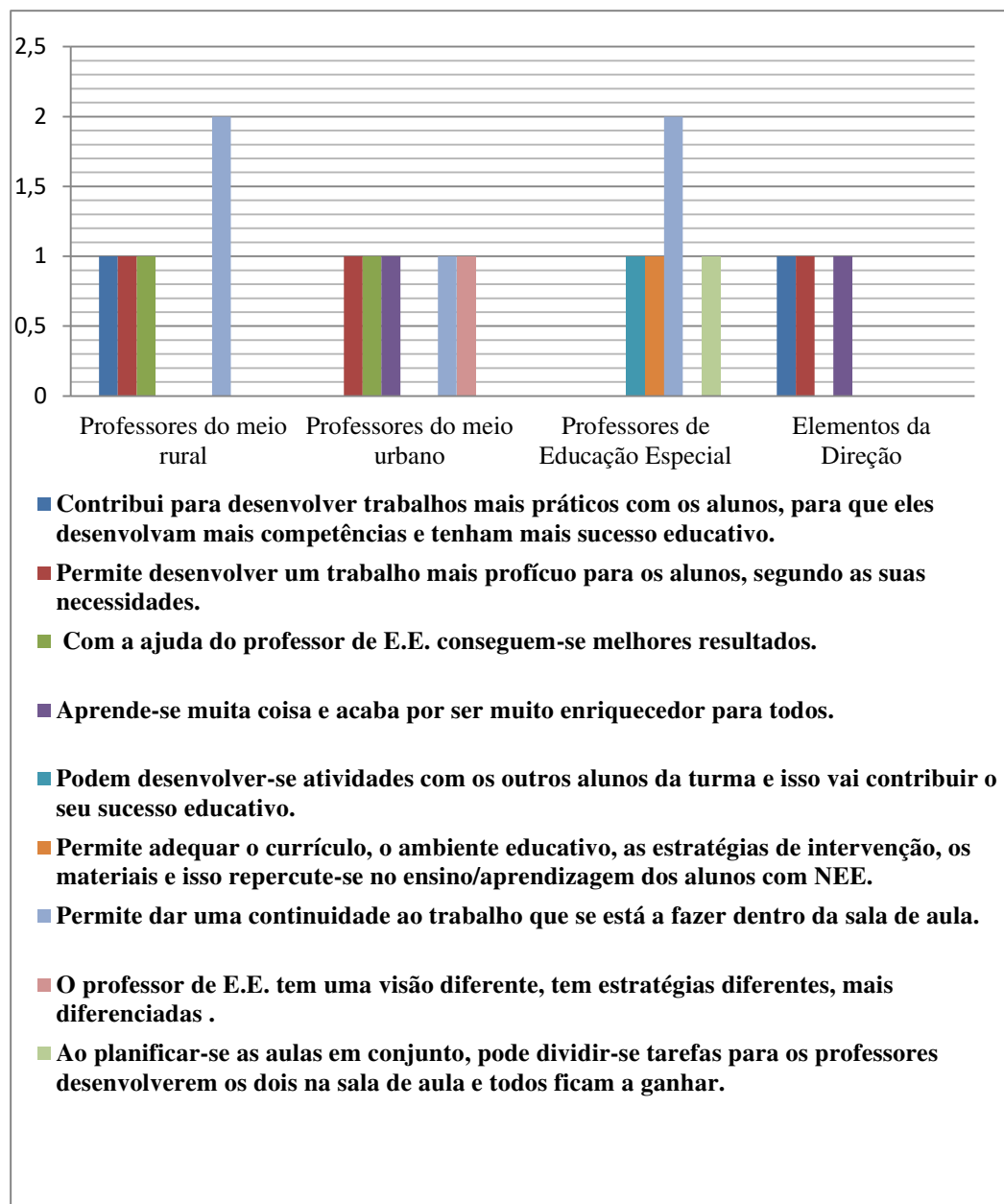
Todos os participantes (18) consideram que as práticas colaborativas têm influência no ensino/aprendizagem dos alunos. No entanto, deram exemplos diferentes, prevalecendo a ideia de que “*permite dar uma continuidade ao trabalho que se está a fazer em sala de aula*”, conforme se poderá observar no gráfico 21.



**Gráfico 21 - Influência do trabalho colaborativo no ensino/aprendizagem dos alunos, segundo os participantes em geral.**

Através do gráfico 22, podemos ver que a ideia dominante, de que o trabalho colaborativo entre docentes “*permite dar uma continuidade ao trabalho que se estás a*

*fazer em sala de aula*”, pertence aos professores do meio rural (2), aos professores de Educação especial (2) e aos professores do meio urbano (1). Todos os outros participantes deram exemplos diferentes como se pode observar no gráfico.



**Gráfico 22 - Influência do trabalho colaborativo no ensino/aprendizagem dos alunos, segundo os diferentes participantes.**

A tabela 6 complementa os gráficos 21 e 22 dando uma panorâmica com as percentagens e evidenciando a mesma conceção (*“permite dar uma continuidade ao trabalho que se está a fazer dentro da sala de aula”*) com um valor de 28%.

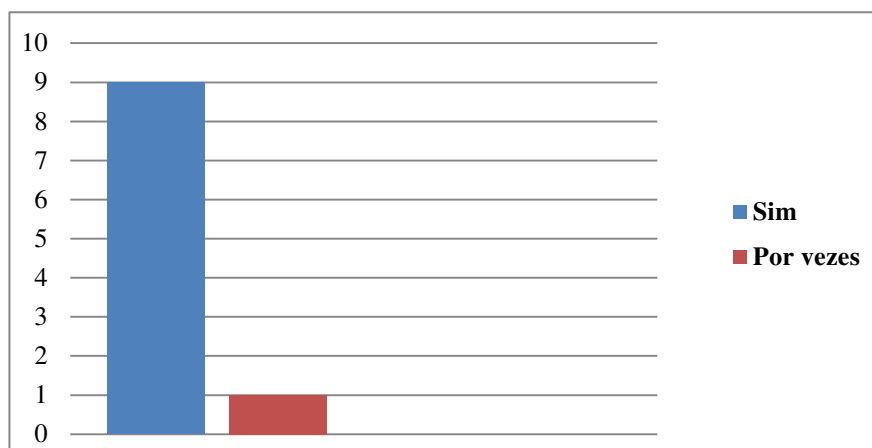
**Tabela 6 - Influência do trabalho colaborativo no ensino/ aprendizagem dos alunos, segundo os diferentes participantes.**

	Participantes				Nº	%
	M.R.	M.U.	E.E.	E.D.		
Contribui para desenvolver trabalhos mais práticos com os alunos, para que eles desenvolvam mais competências e tenham mais sucesso educativo.	1	0	0	1	2	11%
Permite desenvolver um trabalho mais profícuo para os alunos, segundo as suas necessidades.	1	1	0	1	3	17%
Com a ajuda do professor de E.E. conseguem-se melhores resultados.	1	1	0	0	2	11%
Aprende-se muita coisa e acaba por ser muito enriquecedor para todos.	0	1	0	1	2	11%
Podem desenvolver-se atividades com os outros alunos da turma e isso vai contribuir o seu sucesso educativo.	0	0	1	0	1	6%
Permite adequar o currículo, o ambiente educativo, as estratégias de intervenção, os materiais e isso repercute-se no ensino/aprendizagem dos alunos com NEE.	0	0	1	0	1	6%
Permite dar uma continuidade ao trabalho que se está a fazer dentro da sala de aula.	2	1	2	0	5	28%
O professor de E.E. tem uma visão diferente, tem estratégias diferentes, mais diferenciadas.	0	1	0	0	1	6%
Ao planificar-se as aulas em conjunto, pode dividir-se tarefas para os professores desenvolverem os dois na sala de aula e todos ficam a ganhar.	0	0	1	0	1	6%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	

### **Subcategoria – Disponibilidade dos docentes**

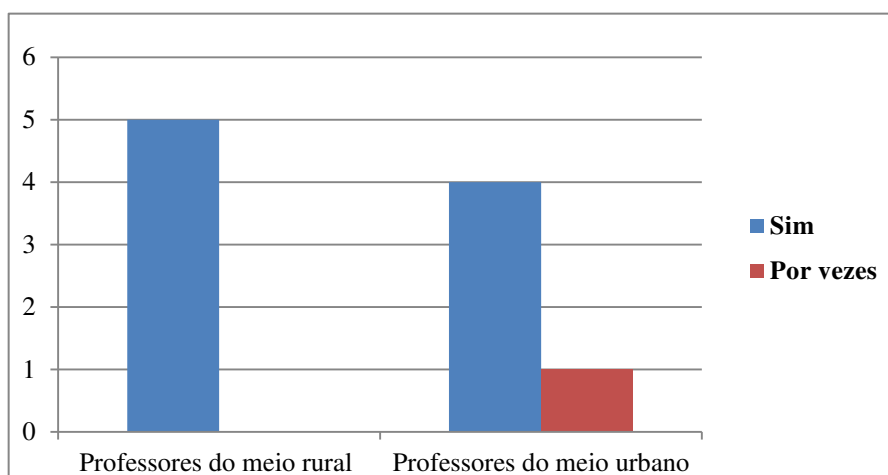
- Disponibilidade dos professores de E.E., segundo os professores do Ensino Regular**

Os professores do Ensino Regular, que foram entrevistados, todos afirmaram que os docentes de Educação Especial se mostravam disponíveis para desenvolver um trabalho colaborativo com eles, à exceção de 1 professor que referiu “*por vezes*”, como podemos ver no gráfico 23.



**Gráfico 23 - Disponibilidade dos professores de E. E., segundo os professores do E. R.**

O gráfico 24 mostra que os professores do meio rural afirmaram todos que o professor de Educação Especial se mostra disponível para desenvolver um trabalho colaborativo com eles e que, dos professores do meio urbano, um deles, revelou que o professor de Educação Especial só se mostra disponível “*por vezes*”.



**Gráfico 24 - Disponibilidade dos professores de E. E., segundo os professores do meio rural e do meio urbano.**

Contudo, os professores do Ensino regular, para além de responderem “sim” ou “por vezes” acerca da disponibilidade dos colegas de Educação Especial, acabaram por dar também explicações, como se podem verificar na tabela 7: “*sente-se disponível, mas muito angustiado por saber que o seu trabalho não é suficiente*” (1; 10%); “*sente-*

*se disponível para colaborar, mas não tem é tempo para o fazer, muitas vezes” (2; 20%); “por vezes é muito difícil eles enquadrarem-se nas aprendizagens ou terem estratégias diferentes” (1; 10%).*

**Tabela 7 - Disponibilidades dos professores de E. E., segundo os professores do M.R. e do M.U.**

	Participantes		Nº	%
	M.R.	M.U.		
Sim, o professor de E.E. mostra-se disponível para trabalhar com o professor de Ensino Regular.	3	3	6	60%
Sim, mas muito angustiado por saber que o seu trabalho não é minimamente suficiente.	0	1	1	10%
Sim, mas não tem é tempo para o fazer, muitas vezes.	2	1	2	20%
Por vezes, porque é muito difícil eles enquadrarem-se nas aprendizagens dos alunos ou terem estratégias diferentes.	0	0	1	10%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	

- **Disponibilidade dos professores do Ensino Regular, segundo os professores de E.E.**

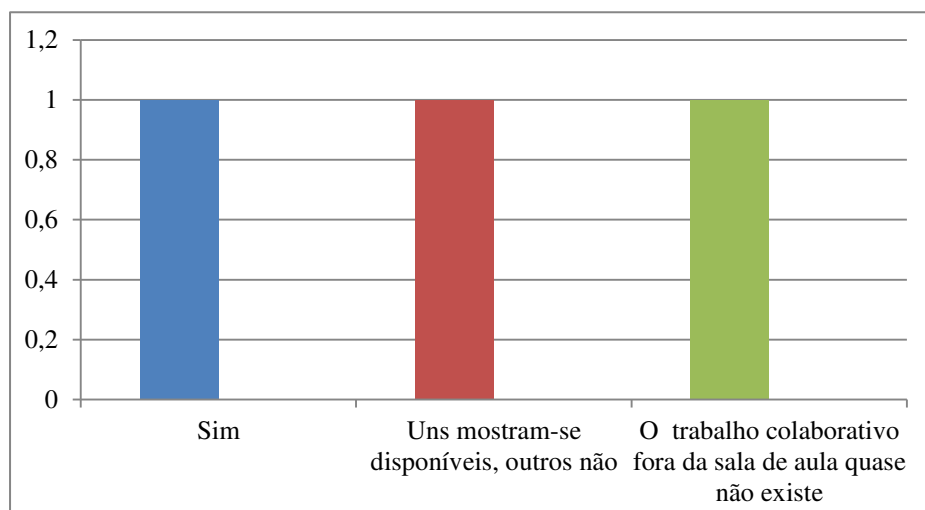
Todos os professores de Educação Especial, tal como podemos ver na tabela 8, afirmaram que os colegas do Ensino Regular (100%) se mostram disponíveis para desenvolverem um trabalho colaborativo com eles. No entanto, 2 professores de Educação Especial (40%) não deram qualquer explicação, outros 2 (40%), disseram que os colegas *“estão sobrecarregados com reuniões e outras solicitações a que têm que atender”* e 1 docente (20%) referiu que *“deveria estar contabilizado, nos horários dos professores, um tempo para fazer-se esse trabalho”*.

**Tabela 8 - Disponibilidade do professor do E. R., segundo os professores de E.E.**

Professores de E.E.	Nº	%
Sim, o professor do Ensino Regular mostra-se disponível para desenvolver um trabalho colaborativo com o professor de E.E.	2	40%
Sim, mas estão sobrecarregados com reuniões e outras solicitações a que têm que atender.	2	40%
Sim, mas não há tempos nos horários dos professores e deveria estar contabilizado um tempo para fazer-se esse trabalho.	1	20%
<b>Total</b>	<b>5</b>	

- **Disponibilidade dos professores de Educação Especial e dos professores do Ensino Regular, segundo os elementos da Direção**

Os três elementos da Direção entrevistados, como podemos ver no gráfico 25, tiveram opiniões diferentes quanto à disponibilidade dos docentes de Educação Especial e do Ensino Regular para desenvolverem um trabalho colaborativo entre si: “*sim*”; “*uns mostram-se disponíveis, outros não*”; “*o trabalho colaborativo fora da sala de aula quase não existe*”.



**Gráfico 25 - Disponibilidades dos professores de E.E. e do E.R., segundo os E.D.**

No entanto, a tabela 9 permite-nos compreender melhor as opiniões dos elementos da Direção, porque são apresentadas as justificações às suas respostas.

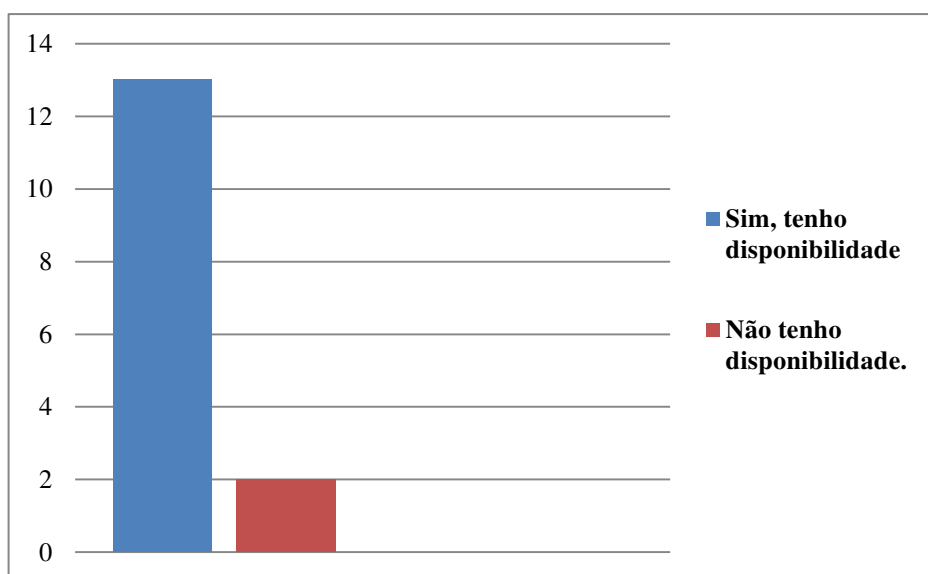


**Tabela 9 - Disponibilidade dos professores de E.E. e do E.R., segundo os E.D.**

Elementos da Direção	Nº	%
Há pessoas que se mostram disponíveis para desenvolver um trabalho colaborativo, mas há outros que não estão disponíveis.	1	33%
Sim, os professores do Ensino Regular e de E.E. mostram-se disponíveis para desenvolverem um trabalho colaborativo entre si.	1	33%
O trabalho colaborativo fora da sala de aula quase não existe, pois há uma incompatibilidade de horários que não permite este tipo de trabalho.	1	33%
<b>Total</b>	<b>3</b>	

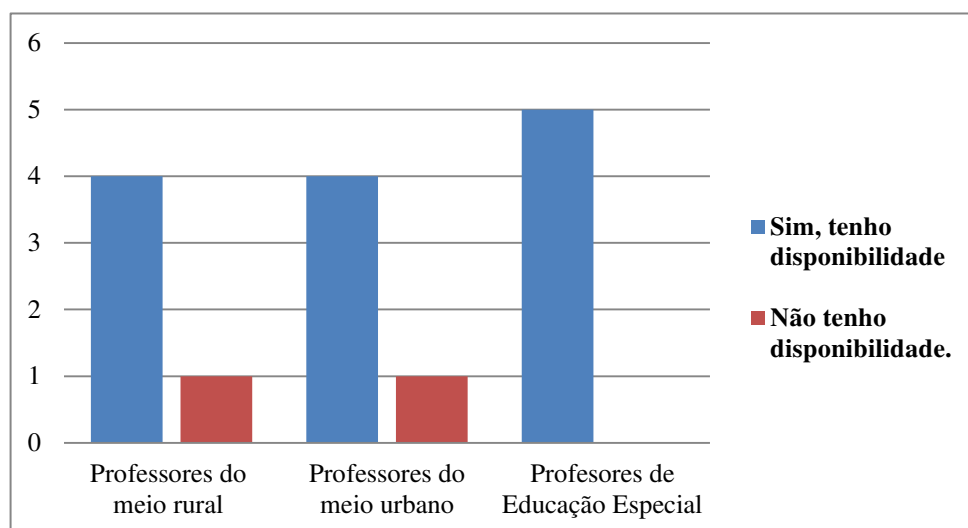
- **Disponibilidade segundo os próprios docentes.**

Quando se perguntou aos professores de Educação Especial se tinham disponibilidade para desenvolver um trabalho colaborativo com os professores do Ensino Regular e aos professores do Ensino Regular se tinham disponibilidade para desenvolver um trabalho colaborativo com os professores de Educação Especial, a maior parte (13), referiram que tinham disponibilidade para o trabalho colaborativo e apenas dois professores responderam que não tinham disponibilidade, como podemos verificar no gráfico 26, situado a seguir.



**Gráfico 26 - Disponibilidade dos docentes de E. E. e do E. R. para o trabalho colaborativo.**

Através do gráfico 27, podemos apurar a que grupos pertencem os professores que responderam afirmativamente e os que responderam negativamente. Os 2 professores que responderam “*não tenho disponibilidade*” são professores do Ensino Regular, do meio rural e do meio urbano. Todos os professores de Educação Especial responderam que tinham disponibilidade para o trabalho colaborativo com os colegas.



**Gráfico 27 - Disponibilidade dos docentes, segundo os diferentes participantes.**

Através da tabela 10, pode observar-se as diferentes concepções que acompanham as respostas positivas ou negativas sobre a disponibilidade dos docentes relativamente ao trabalho colaborativo. A que prevalece, com 27%, é: “*sim, mas não tenho um horário para isso*”.

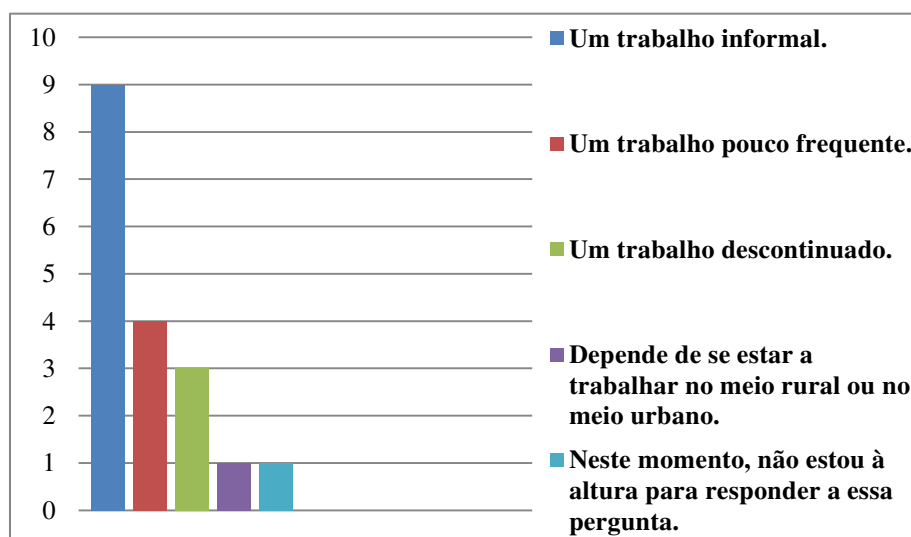
**Tabela 10 - Disponibilidade dos docentes, segundo os diferentes participantes.**

	Participantes			Nº	%
	M.R.	M.U.	E.E.		
Sim, é necessário estar-se sensível à partilha de experiências, à partilha de materiais.	1	0	0	1	7%
Sim, sem dúvida, é o que eu faço.	0	1	0	1	7%
Sim, mas não tenho um horário para isso.	2	2	0	4	27%
Sim, vou sempre desenvolvendo qualquer coisa, mas é muito pouco, por falta de tempo.	0	1	0	1	7%

Sim, tenho alguma disponibilidade, porque não tenho muitos alunos.	0	0	1	1	7%
Sim, sempre, porque sem o trabalho colaborativo não se consegue que os miúdos tenham sucesso,	0	0	2	2	13%
Sim, porque é a boa vontade e a minha meta também é essa, não só trabalhar com os alunos, mas também com os professores	0	0	2	2	13%
Se não tivesse disponibilidade, tinha que a arranjar.	1	0	0	1	7%
Não tenho disponibilidade por falta de tempo.	1	1	0	2	13%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>15</b>	

### **Subcategoria – Tipo de trabalho colaborativo**

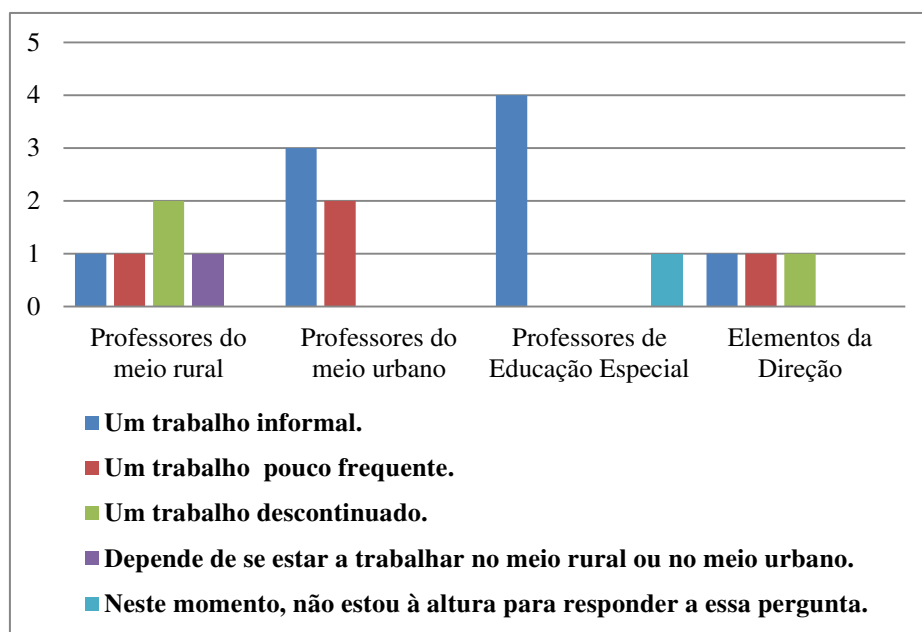
Através do gráfico 28 podemos averiguar que metade (9) dos professores, em geral, afirmaram que o trabalho colaborativo entre os docentes de Educação Especial e do Ensino Regular é “*um trabalho informal*”, 4 professores disseram que era “*pouco frequente*”, 3 professores consideraram-no “*um trabalho descontinuado*”, 1 professor respondeu que “*depende de se estar a trabalhar no meio rural ou no meio urbano*” e 1 professor não respondeu.



**Gráfico 28 - Tipo de trabalho existente entre os professores de E.E. e do E.R., segundo os participantes em geral.**

O gráfico 29, exposto a seguir, permite-nos verificar as conceções, segundo o grupo a que pertencem os participantes. Verificamos que são os professores de Educação Especial (4) que afirmaram, com maior destaque, que o trabalho colaborativo entre

eles e os professores de Ensino Regular é “*um trabalho informal*”, Os professores do Ensino Regular, do meio urbano, também consideraram, com maior realce, que “*é um trabalho informal*” e, os do meio rural, que “*é um trabalho pouco frequente*”. Os 3 elementos da Direção assumem concepções diferentes: “*um trabalho informal*”; “*um trabalho pouco frequente*”; “*um trabalho descontinuado*”.



**Gráfico 29 - Tipo de trabalho existente entre os professores de E.E. e do E.R., segundo os diferentes participantes.**

Porém, os professores ao fazerem as afirmações sobre o tipo de trabalho colaborativo existente, apresentaram várias justificações.

De acordo com a tabela 11, que está exposta a seguir, dos 9 professores que defendem ser um trabalho informal, dão justificações como: “*depende da boa vontade e personalidade de cada um, visto os horários não convergirem e os professores de E. E. estarem sobrecarregados*” (6; 33%); “*eu e a colega de E.E. juntamo-nos diariamente no final de cada aula, mas ninguém nos obriga a fazer nada*” (1; 6%) “*deveria de haver mais colaboração, mas não há tempo e arranjam-se, pontualmente, alguns momentos*” (1; 6%); “*mesmo não se fazendo reuniões, há trabalho colaborativo no final das aulas, por email e nos intervalos*” (1; 6%).

Os 4 professores, do Ensino Regular, que pensam que é pouco frequente, referiram: “*o professor de E.E. vem pouco à escola e resume-se à elaboração dos currículos,*

à avaliação e à elaboração de materiais” (1; 6%); “as reuniões de avaliação, no final de cada período, são as únicas que existem” (1; 6%); “a colaboração apenas se resume ao preenchimento de papéis” (2; 11%).

Os professores que consideram que é um trabalho descontinuado mencionaram: “resume-se às poucas horas que os professores de E.E. estão dentro das salas com os miúdos” (3; 17%).

Apenas 1 professor (1; 6%) tem uma conceção diferente das anteriores e bastante interessante, visto permitir-nos perceber que há diferença no tipo de trabalho desenvolvido entre os professores de Educação Especial e os professores do meio rural e do meio urbano, porque afirmou: “depende, porque no meio urbano, eu tinha outro tipo de trabalho com a professora de E. E. e agora, no meio rural, a colega vem cá poucas vezes” (1; 6%).

Dos 18 professores (100%), há um professor de Educação Especial que não respondeu, referindo: “neste momento, não estou à altura para responder a essa pergunta, porque estou a trabalhar com alunos em pequeno grupo, na sala de apoio, para rentabilizarmos os recursos”. Esta resposta, demonstra claramente as dificuldades com que se deparam, atualmente, os professores de Educação Especial, devido à existência de um grande número de alunos com NEE no Agrupamento aos quais não conseguem dar as respostas que eles necessitam.

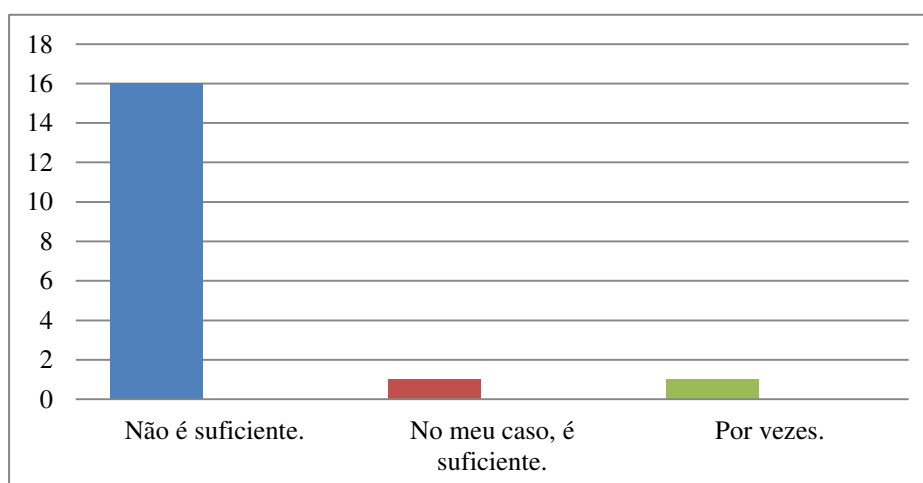
**Tabela 11 - Tipo de trabalho colaborativo existente entre os professores de E. E. e de E.R. , segundo os diferentes participantes.**

	Participantes				Nº	%
	M.R.	M.U.	E.E.	E.D.		
Um trabalho informal, que depende da boa vontade e personalidade de cada um, visto os horários não convergirem e os professores de E. E. estarem sobrecarregados.	1	2	2	0	6	33%
Eu e a colega de E.E. juntamo-nos diariamente no final de cada aula, mas ninguém nos obriga a fazer nada.	0	1	0	0	1	6%
É tudo informal, deveria de haver mais colaboração, mas não há tempo e arranjam-se, pontualmente, alguns momentos.	0	0	1	0	1	6%
Mesmo não se fazendo reuniões, há trabalho colaborativo no final das aulas, por <i>mail</i> e nos intervalos.	0	0	0	1	1	6%

É pouco frequente, porque o professor de E.E. vem pouco à escola e resume-se à elaboração dos currículos, à avaliação e à elaboração de materiais.	1	0	0	0	1	6%
Não há muita frequência, as reuniões de avaliação, no final de cada período, são as únicas que existem.	0	0	0	1	1	6%
Há pouca disponibilidade da parte dos professores de E.E. e a colaboração apenas se resume ao preenchimento de papéis.	0	2	0	0	2	11%
Depende, porque no meio urbano, eu tinha outro tipo de trabalho com a professora de E. E. e agora, no meio rural, a colega vem cá poucas vezes.	1	0	0	0	1	6%
É um trabalho descontinuado, porque resume-se às poucas horas que os professores de E.E. estão dentro das salas com os miúdos.	2	0	1	1	3	17%
Neste momento, não estou à altura para responder a essa pergunta, porque estou a trabalhar com alunos em pequeno grupo, na sala de apoio, para rentabilizarmos os recursos.	0	0	1	0	1	6%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	

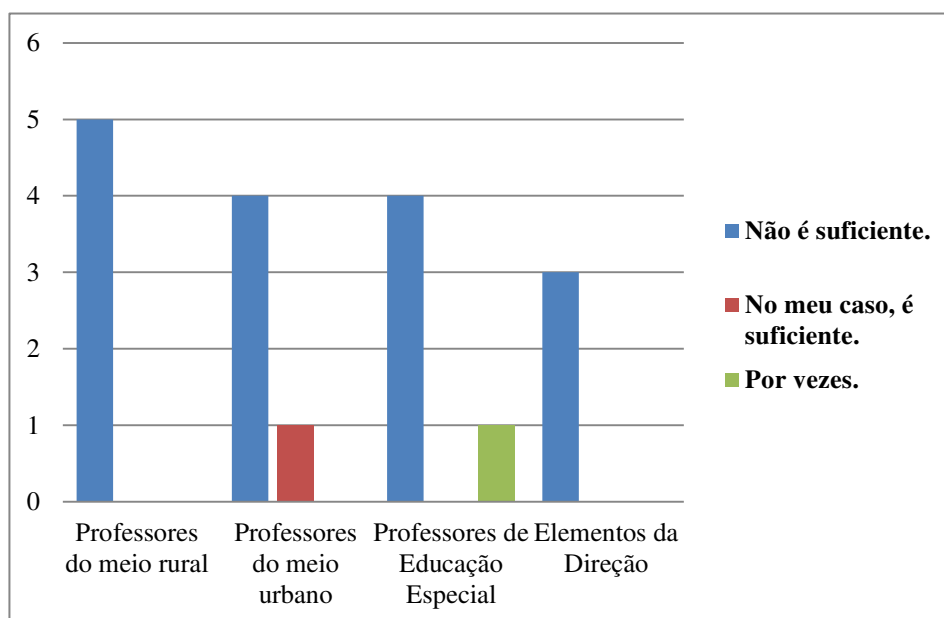
### **Subcategoria – Satisfação dos professores**

A maior parte dos participantes (16), em geral, como podemos constatar no gráfico 30, considera que o trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular não é suficiente. Apenas duas pessoas entrevistadas têm opiniões diferentes: “*no meu caso, é suficiente*”; “*por vezes*”.



**Gráfico 30 - Satisfação dos professores, em geral, acerca do trabalho colaborativo.**

Se olharmos atentamente ao gráfico 31, situado a seguir, podemos verificar que a generalidade dos professores, pertencentes a cada grupo de participantes, afirmam que o trabalho colaborativo entre os docentes não é suficiente e que, exceccionalmente, um professor do meio urbano, refere “no meu caso, é suficiente” e um professor de Educação Especial “por vezes”.



**Gráfico 31 - Satisfação acerca do trabalho colaborativo, segundo os diferentes participantes.**

Através da tabela 12, podemos certificar-nos das fundamentações que os professores apresentaram a apoiar as afirmações que surgem nos gráficos 28 e 29 sobre a sua satisfação quanto ao trabalho colaborativo. Verificamos que, dos professores que referiram que o trabalho colaborativo não era suficiente, 6 (33%) não justificaram e os outros assinalaram o seguinte: “o professor de E.E. anda a correr de um lado para o outro e tem muitos alunos para apoiar” (2; 11%); “depende muito de cada professor” (2; 11%); “deveria de haver uma hora ou hora e meia, semanalmente, definida nos horários” (2; 11%); “é muito pouco três reuniões por ano” (1; 6%); “conjuguar horários é muito complicado” (1; 6%); “resume-se apenas ao momento em que vão às escolas dar apoio aos alunos” (1; 6%); “reunir, depois da 16h ou das 17:30h, preparar aulas e corrigir trabalhos, é muito complicado estarmos a pedir isso às pessoas” (1; 6%). Os outros dois professores, afirmaram: “por vezes não é, devido à falta de tempo” (1; 6%); “no meu caso, é suficiente” (1; 6%).

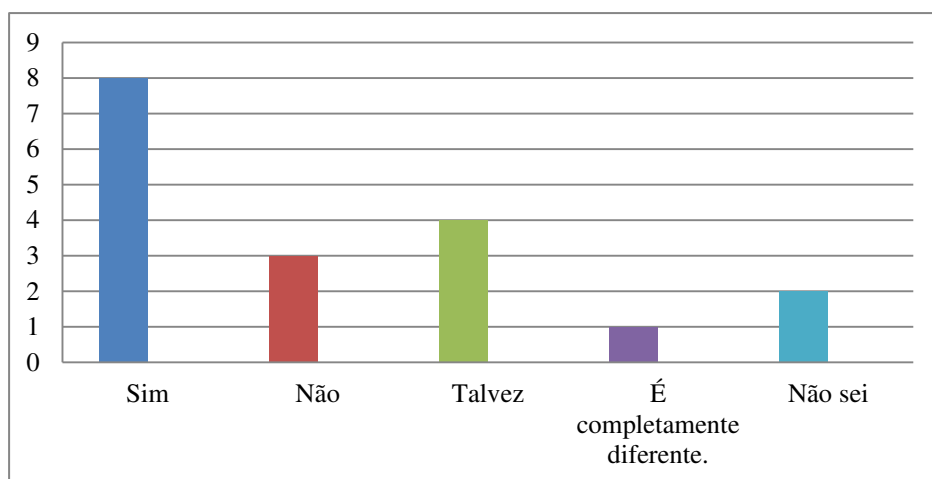
**Tabela 12 - Satisfação dos professores acerca do trabalho colaborativo, segundo os diferentes participantes.**

	Participantes				Nº	%
	M.R.	M.U.	E.E.	E.D.		
Não, porque o professor de E.E. anda a correr de um lado para o outro e tem muitos alunos para apoiar.	1	0	1	0	2	11%
Não, porque é muito pouco três reuniões por ano.	0	0	0	1	1	6%
Não, o trabalho colaborativo entre os professores de E.E. e do Ensino Regular não é suficiente.	3	2	0	1	6	33%
Não, mas isso depende muito de cada professor.	0	1	1	0	2	11%
Não, porque conjugar horários é muito complicado.	0	1	0	0	1	6%
Não, porque resume-se apenas ao momento em que vão às escolas dar apoio aos alunos.	1	0	0	0	1	6%
Não é suficiente. Deveria de haver uma hora ou hora e meia, semanalmente, definida nos horários.	0	0	2	0	2	11%
Não, porque reunir, depois da 16h ou das 17:30h, preparar aulas e corrigir trabalhos, é muito complicado estarmos a pedir isso às pessoas.	0	0	0	1	1	6%
Por vezes não é, devido à falta de tempo.	0	0	1	0	1	6%
No meu caso, é suficiente.	0	1	0	0	1	6%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	

### **Subcategoria – Diferença do trabalho colaborativo entre o meio rural e o meio urbano**

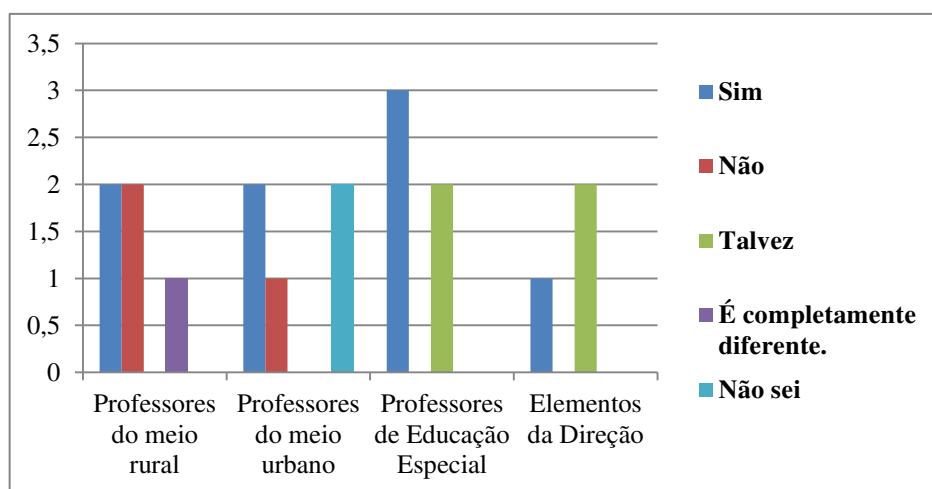
Quando se perguntou aos professores, em geral, se consideravam que a colaboração entre o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular do meio rural e do meio urbano era diferente, o número de respostas, em maior destaque, foram: “sim” (8); “não” (3); “talvez” (4). Houve 2 professores que responderam “não sei” e 1 professor que respondeu “é completamente diferente”. Observemos o gráfico 32, exposto a seguir, para podermos ter uma visualização das respostas e uma melhor compreensão.





**Gráfico 32 - Diferença do trabalho colaborativo entre os docentes no M.R. e no M.U., segundo os professores em geral.**

No gráfico 33, vemos que a resposta “sim” evidenciou-se no grupo de professores de Educação Especial, a resposta “não” no grupo de professores do meio rural e “talvez” no grupo de professores de Educação Especial e nos elementos da Direção. Um professor do meio rural afirmou ser completamente diferente e 2 professores do meio urbano disseram que não sabiam.



**Gráfico 33 - Diferença do trabalho colaborativo entre os docentes no M.R. e no M.U., segundo os diferentes participantes.**

Os professores que consideraram que havia diferença no trabalho colaborativo entre os docentes de Educação Especial e os do meio rural e do meio urbano (tabela 13) e responderam “sim” deram explicações diferentes: “os recursos estão mais concentrados no meio urbano, o que torna mais fácil desenvolverem um trabalho colaborativo” (7; 39%); “os professores do meio rural envolvem-se mais com os alunos” (1; 6%). Os que responderam “talvez”, referiram que “a escola do meio rural é mais pequena e tem

menos alunos e, por isso, há mais disponibilidade das pessoas” (2; 11%) ou “devido ao facto do meio rural implicar muitos quilómetros de distância para o professor de Educação Especial” (2; 11%). Os que responderam “não”, pensam que “uma pessoa que se desloque para as freguesias poderá não ir almoçar a casa e aproveitar esse tempo” (1; 6%) ou que “isso tem a ver muito com as pessoas e com a sua maneira de ser” (1; 6%). Dois professores (11%), do meio urbano, referiram não saber e houve também a opinião de que o trabalho colaborativo “é completamente diferente (...) porque o trabalho com o professor de E.E. é mais valorizado no meio rural”. Daqui depreende-se a valorização do papel dos professores do Educação Especial pelos professores do Ensino Regular.

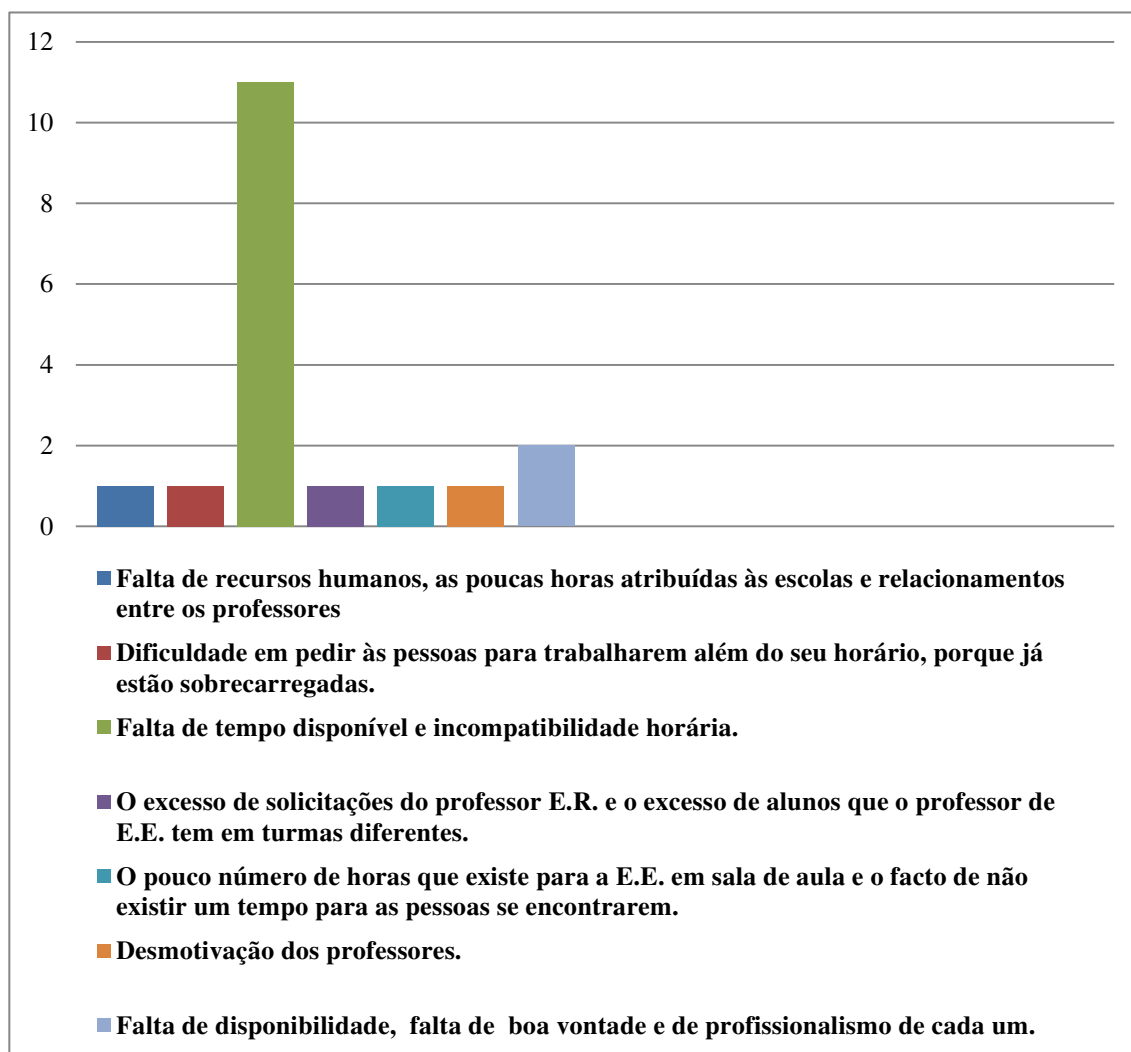
**Tabela 13 - Diferença entre o trabalho colaborativo no M.R. e M.U.**

	Participantes				Nº	%
	M.R	M.U.	E.E.	E.D.		
Não. No entanto, uma pessoa que se desloque para as freguesias poderá não ir almoçar a casa e aproveitar esse tempo.	0	1	0	0	1	6%
Não. Isso tem a ver muito com as pessoas e com a sua maneira de ser.	2	0	0	0	2	11%
Sim, porque os recursos estão mais concentrados no meio urbano, o que torna mais fácil desenvolverem um trabalho colaborativo.	2	2	2	1	7	39%
Sim, porque os professores do meio rural envolvem-se mais com os alunos.	0	0	1	0	1	6%
Talvez, porque a escola do meio rural é mais pequena e tem menos alunos e, por isso, há mais disponibilidade das pessoas.	0	0	1	1	2	11%
Talvez, devido ao facto do meio rural implicar muitos quilómetros de distância para o professor de E. E.	0	0	1	1	2	11%
Não sei, porque a ideia que tenho é que não há apoios no meio rural.	0	1	0	0	1	6%
Não sei. Já trabalhei no meio rural, mas não tive alunos com NEE.	0	1	0	0	1	6%
É completamente diferente, porque o trabalho com o professor de E.E. é mais valorizado no meio rural.	1	0	0	0	1	6%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	

### **Subcategoria – Obstáculos**

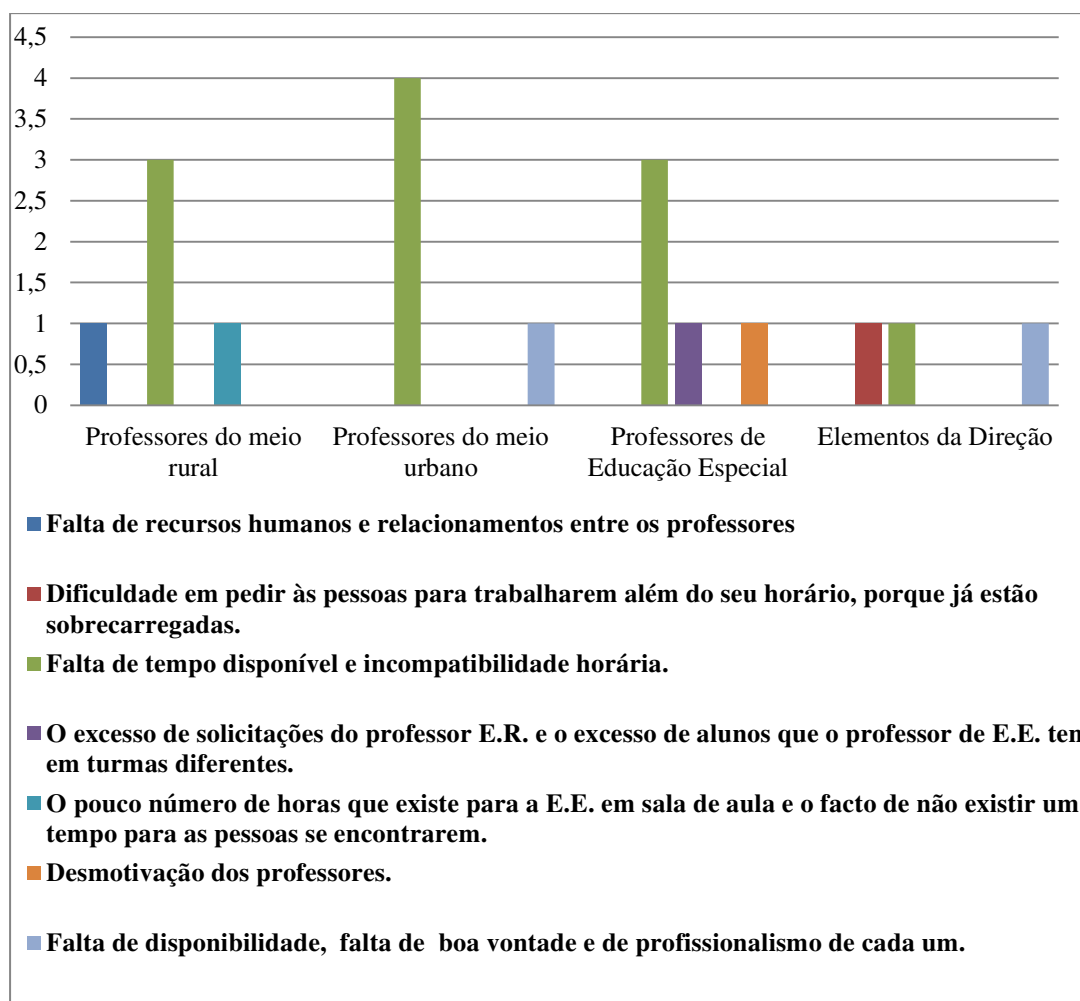
Como obstáculos ao trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular, mais de metade dos participantes (11), em geral, realçaram “a falta de tempo disponível e a incompatibilidade horária” e, em se-

gundo lugar (2 participantes), destacou-se a conceção “*falta de disponibilidade, falta de boa vontade e de profissionalismo de cada um*”, como se pode observar no gráfico 34.



**Gráfico 34 - Obstáculos ao trabalho colaborativo, segundo os participantes em geral.**

Se olharmos para o gráfico 35, que se encontra a seguir, poderemos ver como se dividem as opiniões segundo o grupo de participantes. Verificamos que, nos grupos de participantes do meio rural, do meio urbano e de Educação Especial, se destaca a ideia de que os obstáculos ao trabalho colaborativo entre os docentes é a “*falta de tempo disponível e incompatibilidade horária*”. Todas as restantes conceções aparecem equiparadas a nível de destaque.



**Gráfico 35 - Obstáculos ao trabalho colaborativo, segundo os diferentes participantes.**

A tabela 14 complementa os gráficos 34 e 35, dando-nos uma visão abrangente dos vários grupos de participantes e por percentagens. Podemos atestar que, a opinião “*falta de tempo disponível e incompatibilidade horária*”, assume um valor de 61%, superior às restantes.

**Tabela 14 - Obstáculos ao trabalho colaborativo, segundo os diferentes participantes**

	Participantes				Nº	%
	M.R.	M.U.	E.E.	E.D.		
Falta de recursos humanos e relacionamentos entre os professores	1	0	0	0	1	6%
Dificuldade em pedir às pessoas para trabalharem além do seu horário, porque já estão sobrecarregadas.	0	0	0	1	1	6%

Falta de tempo disponível e incompatibilidade horária.	3	4	3	1	11	61%
O excesso de solicitações do professor E.R. e o excesso de alunos que o professor de E.E. tem em turmas diferentes.	0	0	1	0	1	6%
O pouco número de horas que existe para a E.E. e o facto de não existir um tempo para as pessoas se encontrarem.	1	0	0	0	1	6%
Desmotivação dos professores.	0	0	1	0	1	6%
Falta de Disponibilidade, falta de boa vontade e de profissionalismo de cada um.	0	1	0	1	2	13%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	

## **TEMA- Contributo do trabalho colaborativo entre os docentes de E.E. e do E.R.**

### **CATEGORIA- Contributo do trabalho colaborativo**

Tema apenas com uma categoria (contributo do trabalho colaborativo) e subdividida nas subcategorias: importância do trabalho colaborativo; vertentes do trabalho colaborativo; desvantagens do trabalho colaborativo; vantagens do trabalho colaborativo.

#### **Subcategoria – Importância do trabalho colaborativo**

De acordo com a tabela 15, todos os participantes, consideram que, o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular, é importante para a inclusão dos alunos com NEE. Apresentaram várias razões e as que se destacaram foram: “*porque através dele definem-se estratégias para que o aluno com NEE esteja incluído*” (6; 33%); “*porque o professor de E.E. é um professor especializado e pode ajudar-nos para que a criança trabalhe com os outros colegas e o vejam como um igual*” (6;33%).

**Tabela 15 - Importância do trabalho colaborativo, segundo os diferentes participantes.**

	Participantes				Nº	%
	M.R.	M.U.	E.E.	E.D.		
Sim, porque através dele definem-se estratégias para que o aluno com NEE esteja incluído.	2	0	2	2	6	33%
Sim, porque o professor de E.E. é um professor especializado e pode ajudar-nos para que a criança trabalhe com os outros colegas e o vejam como um igual.	2	3	1	0	6	33%
Sim, o professor de E.E. pode dizer ao professor do E.R. como é que as coisas se fazem e como se elaboram certos documentos.	1	0	0	0	1	6%
Sim, havendo colaboração promove-se mais o conhecimento.	0	0	0	1	1	6%
Sim, o professor de E.E. é mais um recurso e conhece melhor as problemáticas dos alunos com NEE e sabe fazer melhor a inclusão.	0	1	0	0	1	6%
Sim, o trabalho colaborativo vai fazer nascer o projeto que é pensado para aquele aluno e um deles tem formação específica e o outro conhece bem o aluno.	0	1	0	0	1	6%
Sem trabalho colaborativo não há trabalho continuado e, sem este, há fracasso no trabalho.	0	0	2	0	2	11%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	

### **Subcategoria – Vertentes do trabalho colaborativo**

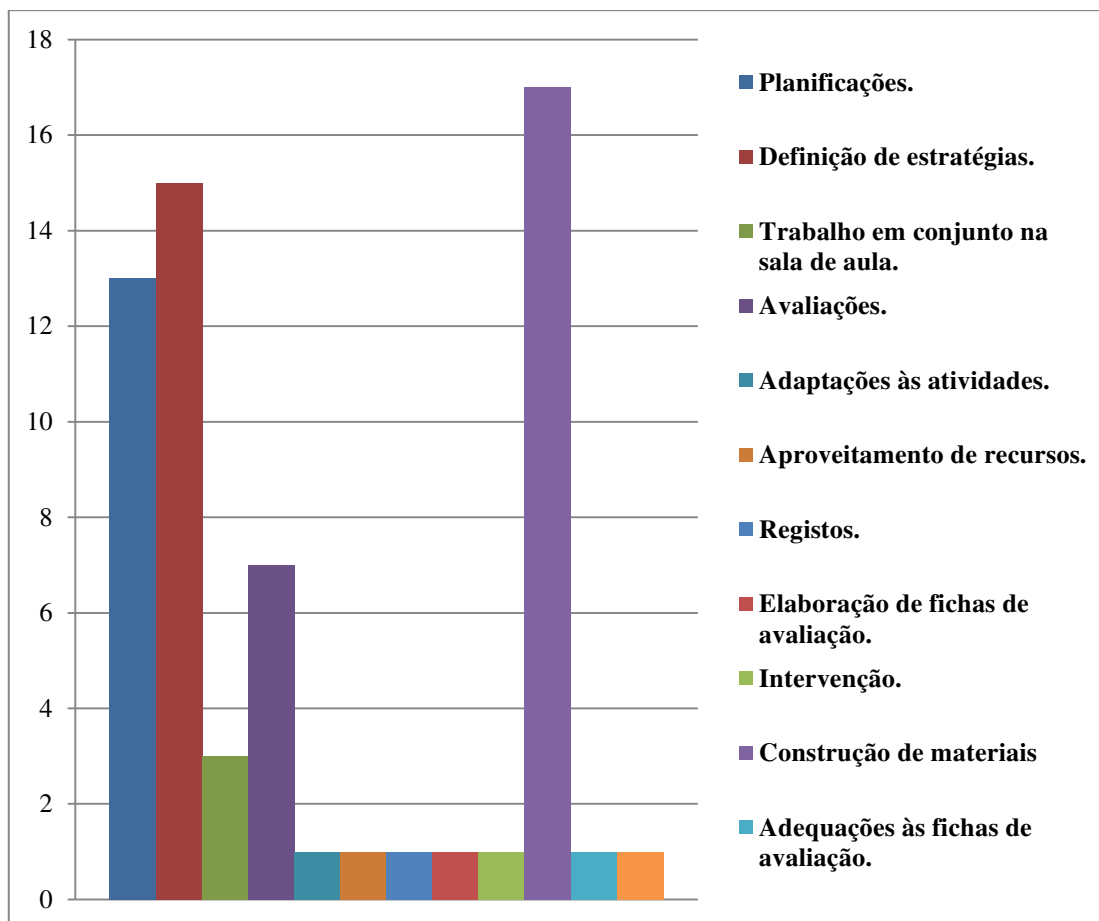
Os participantes, neste estudo, consideram que o trabalho colaborativo pode ser desenvolvido em várias vertentes. A tabela 16, dá-nos uma visão geral das respostas dos professores e mostra-nos, em termos comparativos, as ideias dos participantes quanto às vertentes do trabalho colaborativo e também as respostas mais evidentes em termos de percentagens, sobressaindo as seguintes: “*planificações, construção de materiais, definição de estratégias e avaliações*” (6; 33%); “*construção de materiais, definição de estratégias e a nível da intervenção*” (4; 22%).

**Tabela 16 - Vertentes do trabalho colaborativo, segundo os diferentes participantes.**

	Participantes				Nº	%
	M.R.	M.U.	E.E.	E.D.		
Planificações e aproveitamento de recursos.	1	0	0	0	1	6%
Planificações, definição de estratégias, reformulação de metodologias, elaboração de materiais, elaboração de fichas de avaliação.	0	0	0	1	1	6%
Planificações, construção de materiais, definição de estratégias e trabalho em conjunto na sala de aula com todos os alunos.	1	1	1	0	3	17%
Planificações, construção de materiais, elaboração dos os currículos dos alunos, avaliação dos os alunos, registos.	1	0	0	0	1	6%
Planificações, construção de materiais, desenvolvimento de estratégias, adequações às fichas de avaliação.	0	1	0	0	1	6%
Planificações, construção de materiais, definição de estratégias e avaliações.	2	2	1	1	6	33%
Planificação de atividades em várias áreas, em atividades fora da escola e a nível de adaptações às atividades que o professor já tinha planificado.	0	0	1	0	1	6%
Construção de materiais, definição de estratégias e a nível da intervenção.	0	1	2	1	4	22%
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	

Contudo, a partir da tabela 16, não conseguimos fazer uma apreciação muito concreta das opiniões dos professores, visto serem muito semelhantes, pelo que se considerou necessário fazer uma organização diferente, dessas opiniões, para ser possível fazer uma análise mais clara e conclusiva, que será apresentada no gráfico 36, exposto de seguida.

Através do gráfico 36, podemos apurar que, as opiniões mais frequentes, sobre as vertentes do trabalho colaborativo foram: “*construção de materiais*” (17); “*definições de estratégias*” (15); “*planificações*” (13) e “*avaliações*”(7).



**Gráfico 36 - Vertentes do trabalho colaborativo, segundo os professores em geral.**

O gráfico 37, que vem a seguir, associa as ideias, proferidas pelos professores, aos grupos a que pertencem, dando-nos uma visão ainda mais minuciosa. Assim, podemos verificar que, todos os grupos de participantes, acreditam que as vertentes do trabalho colaborativo são: a construção de materiais; definição de estratégias; planificações. A primeira vertente (construção de materiais) destaca-se nos professores do meio urbano e de Educação Especial; a segunda vertente (definição de estratégias), aparece com destaque idêntico (4) em todos os professores, à exceção dos elementos da Direção; a terceira vertente (planificações) surge com maior número de respostas (5) nos professores do meio rural, nos professores do meio urbano e de Educação Especial, com um número de respostas idêntico (4) e nos elementos da Direção com 2; a quarta vertente (avaliações) ocorre com 3 unidades de resposta nos professores do meio urbano, com 2 nos professores do meio rural e apenas com 1 unidade de resposta nos professores de Educação Especial e elementos da Direção.

Porém, existem outras vertentes do trabalho colaborativo consideradas pelos professores com menor importância, como se pode ver a nível de menor destaque no



gráfico 37 (trabalho conjunto; registos; intervenção; adequações às fichas de avaliação; aproveitamento de recursos; elaboração de fichas de avaliação; elaboração de currículos).

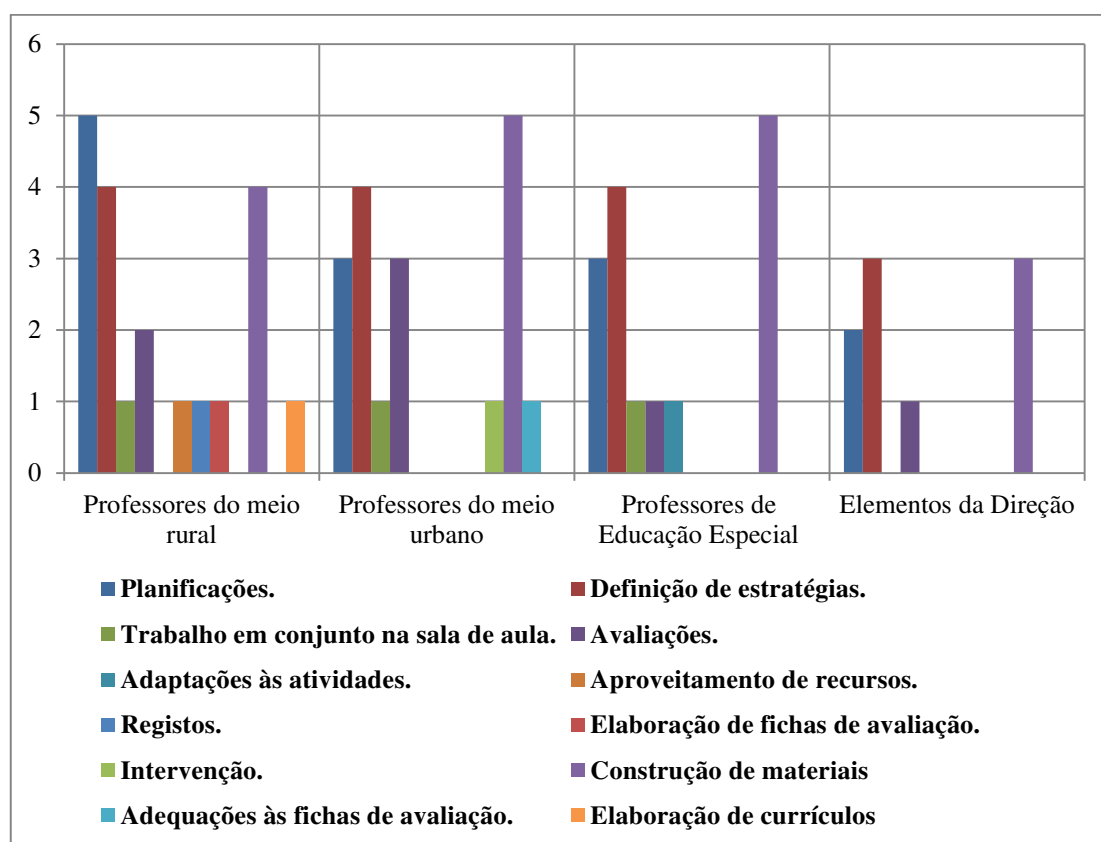
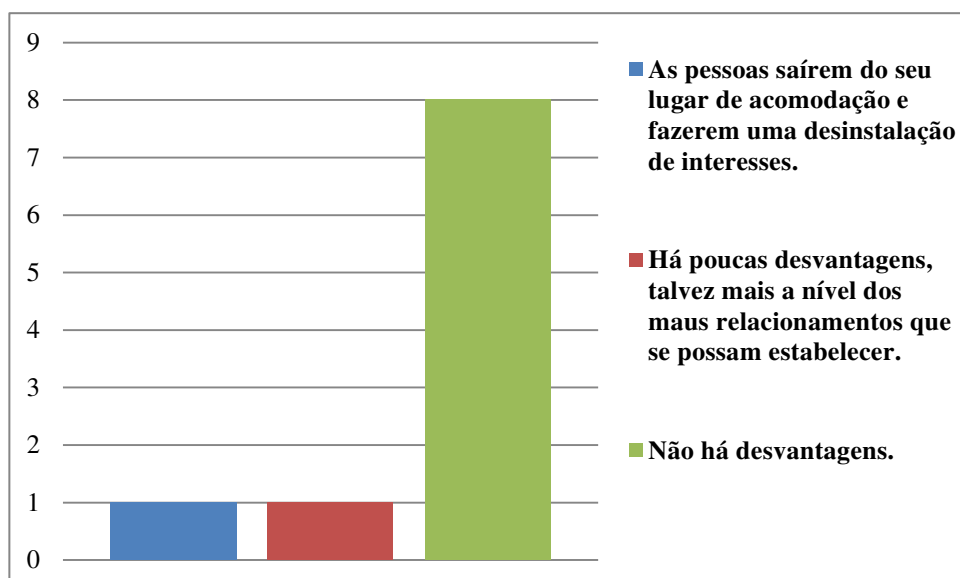


Gráfico 37 – Vertentes do trabalho colaborativo, segundo os diferentes participantes.

### Subcategoria – Desvantagens do trabalho colaborativo

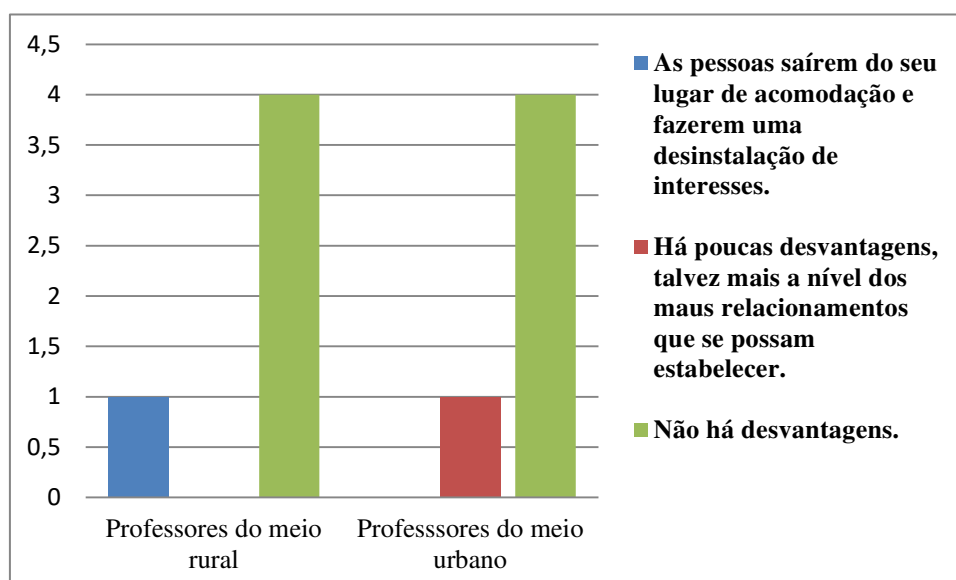
- **Professores do Ensino Regular**

Dos 10 professores do Ensino Regular entrevistados, 8 afirmaram que não existiam desvantagens para eles relativamente ao trabalho colaborativo. Só dois professores consideraram existir desvantagens, como se pode ver no gráfico 38, que se encontra a seguir.



**Gráfico 38 - Desvantagens do trabalho colaborativo para os professores do E.R., em geral.**

Se olharmos para o gráfico 39, poderemos averiguar que os grupos de professores que afirmaram não haver desvantagens, foram em igual número no meio rural e urbano. No entanto, houve um professor, do meio urbano, que referiu que as desvantagens eram poucas, mas podiam existir a nível dos maus relacionamentos e outro, do meio rural, que apontou como desvantagem “*as pessoas saírem do seu lugar de acomodação e fazerem uma desinstalação de interesses*”



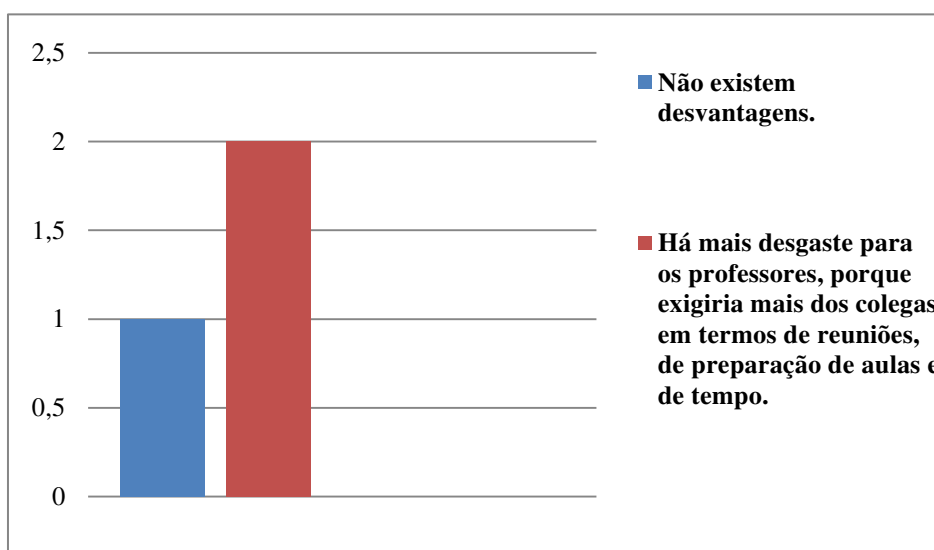
**Gráfico 39 - Desvantagens do trabalho colaborativo para os professores do E.R., segundo os diferentes participantes.**

- **Professores de Educação Especial**

Os 5 professores de Educação Especial entrevistados afirmaram que não havia desvantagens para eles relativamente ao trabalho colaborativo. Contudo, houve um que comentou: “*não há desvantagens, estas são apenas para o aluno e para o professor de Educação Regular*” e outro que “*não há desvantagens, mas inconvenientes por nem sempre se fazer aquilo que se pretende*”.

- **Elementos da Direção**

Dos 3 elementos da Direção entrevistados, 2 asseguraram que não havia desvantagens para os professores de Educação Especial, nem para os professores do Ensino Regular. Porém, um afirmou que as desvantagens que existem têm a ver com o desgaste que possa haver para os professores, porque se exigiria mais deles em termos de reuniões e de preparação de aulas, tal como se pode ver no gráfico 40.

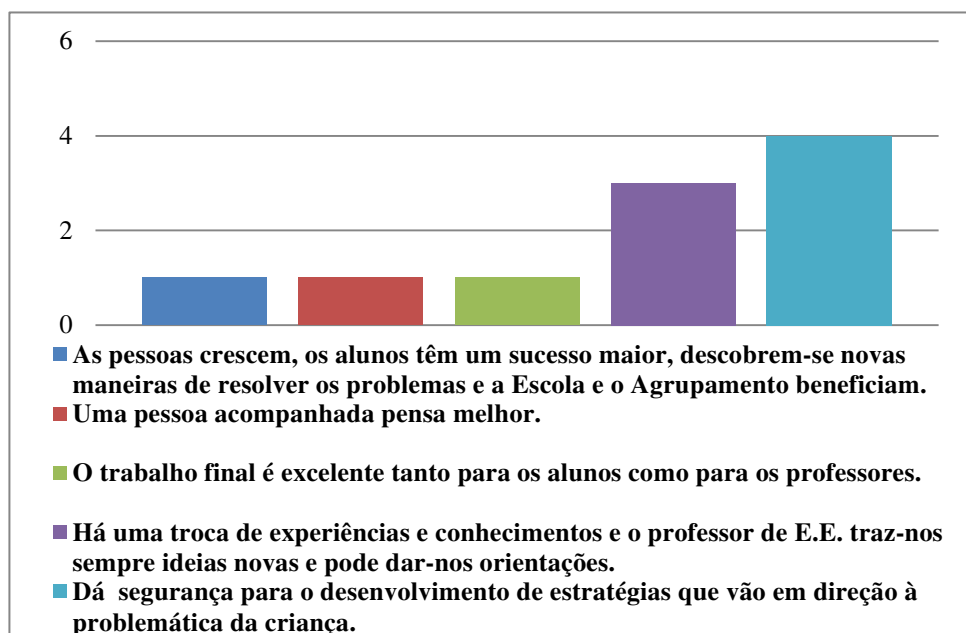


**Gráfico 40 - Desvantagens do trabalho colaborativo para os professores do E.R e de E.E., segundo os E.D.**

### **Subcategoria – Vantagens do trabalho colaborativo**

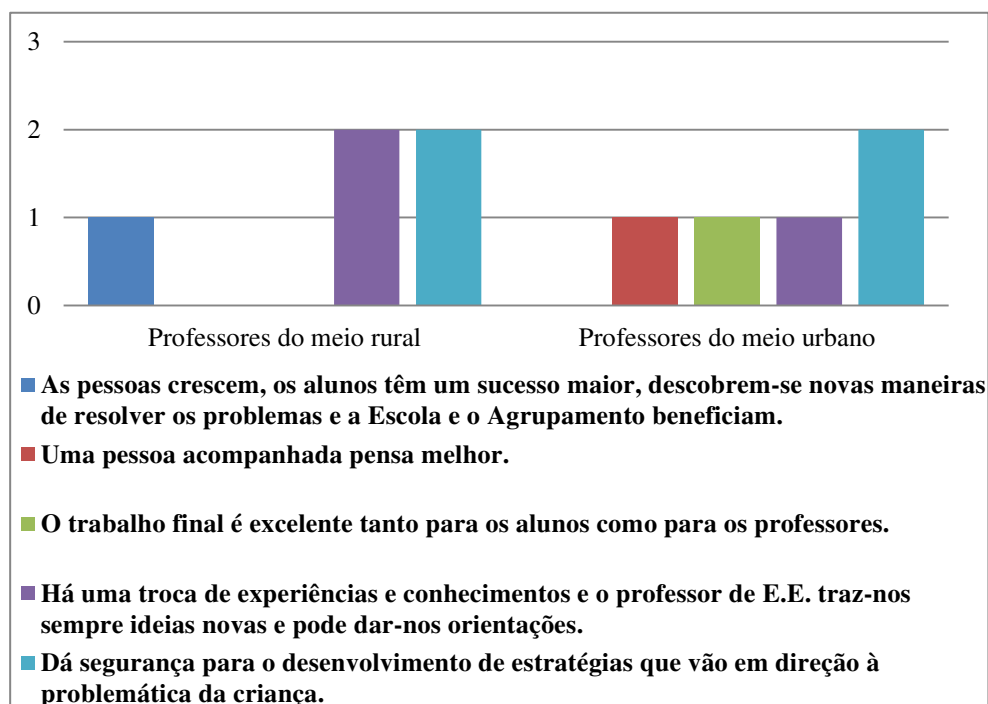
- **Professores do Ensino Regular**

Todos os professores do Ensino Regular entrevistados, consideraram que havia vantagens para eles no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho colaborativo e a ideia que liderou, de acordo com o gráfico 41, foi: “*dá segurança para o desenvolvimento de estratégias que vão em direção à problemática da criança*” (4).



**Gráfico 41 - Vantagens do trabalho colaborativo para os professores do E. R. em geral.**

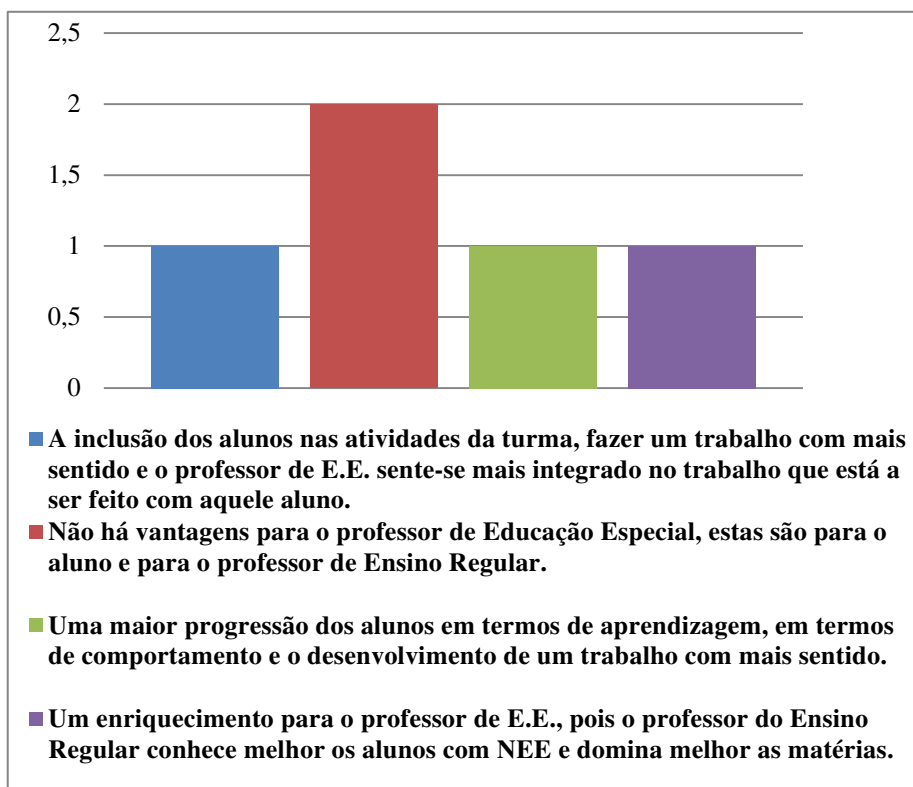
Se tomarmos atenção ao gráfico 42, que se segue, poderemos verificar, mais pormenorizadamente, que o mesmo número de professores (2), do meio rural e do meio urbano, defenderam a ideia que liderava no gráfico 41 e também que, a conceção de que as vantagens do trabalho colaborativo são a troca de experiências e conhecimentos, assim como as novas ideias ou orientações que o professor de Educação Especial possa dar, sobressai no grupo dos professores do meio rural (2).



**Gráfico 42 - Vantagens do trabalho colaborativo segundo os professores do M.R. e do M.U.**

- **Professores de Educação Especial**

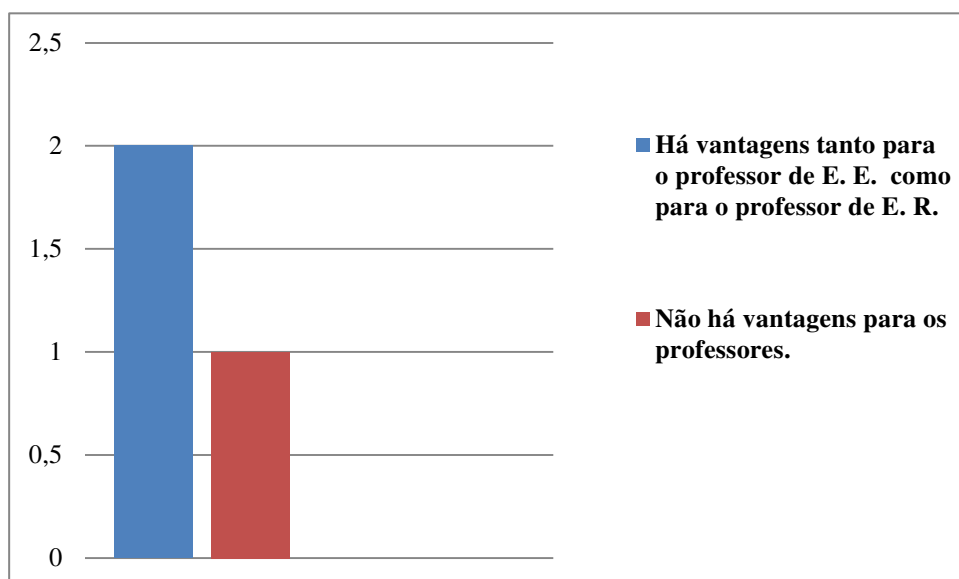
A ideia que domina, entre os docentes de Educação Especial, é que “*não há vantagens para o professor de Educação Especial, estas são para o aluno e para o professor de Ensino Regular*” como podemos ver no gráfico 43, que se encontra a seguir.



**Gráfico 43 - Vantagens do trabalho colaborativo para os professores de E. E.**

- **Elementos da Direção**

Através do gráfico 44, que se segue, verifica-se que 2 elementos da Direção consideraram que há vantagens no trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular e que, um terceiro elemento da Direção, referiu que não haver vantagens para os professores.



**Gráfico 44 - Vantagens do trabalho colaborativo para os docentes de E.E. e de E.R., segundo os E.D.**

Dos elementos da Direção que afirmaram haver vantagens para os dois docentes, um deles, disse apenas que as vantagens eram muitas e ficou-se apenas por aqui e, o outro, que havia “*resultados positivos, quer por ter as aulas a correr bem como por parte dos alunos*”. O terceiro elemento da Direção entrevistado, revelou acreditar que “*as vantagens são apenas para os alunos em termos de aprendizagem*”.

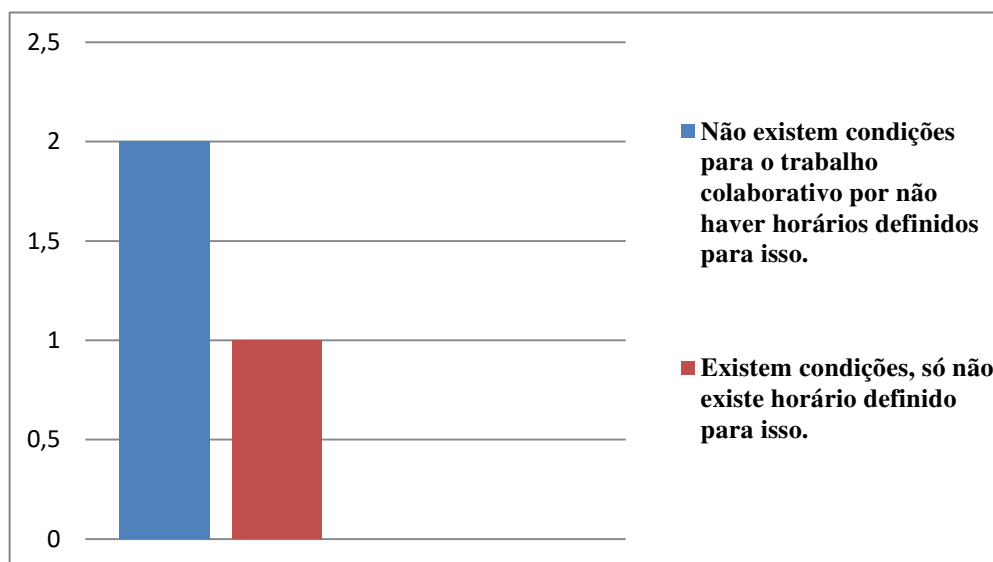
## **TEMA- Condições organizacionais para o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular**

### **CATEGORIA- Condições organizacionais**

Neste último tema, foi incluída uma categoria (condições organizacionais) que foi segmentada em quatro subcategorias: condições para o trabalho colaborativo; operacionalização e monitorização dos tempos conjuntos para as reuniões; promoção do trabalho colaborativo. Todo este tema foi desenvolvido com base apenas nas opiniões dos elementos da Direção entrevistados.

### **Subcategoria – Condições para o trabalho colaborativo**

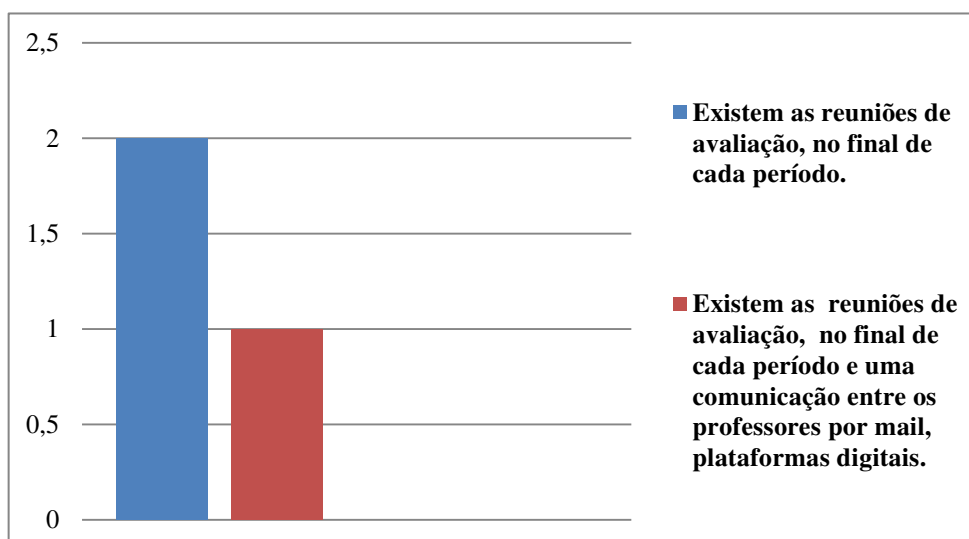
Os elementos da Direção entrevistados, como se pode ver no gráfico 45, dois garantiram que “*não existem condições para o trabalho colaborativo por não haver horários definidos para isso*”. O terceiro, referiu que “*existem condições, só não existem horários definidos para isso*”. Portanto, estas são duas ideias contraditórias, pois dois elementos da direção julgam que, o facto de não haver horários definidos para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes, faz com que não existam condições, no entanto, um elemento da Direção, pensa que, pelo facto de não haver horários definidos, não interfere na existência de condições e acha que elas existem.



**Gráfico 45 - Condições para o trabalho colaborativo entre os docentes de E.E. e do E.R.**

### **Subcategoria – Operacionalização e monitorização dos tempos conjuntos**

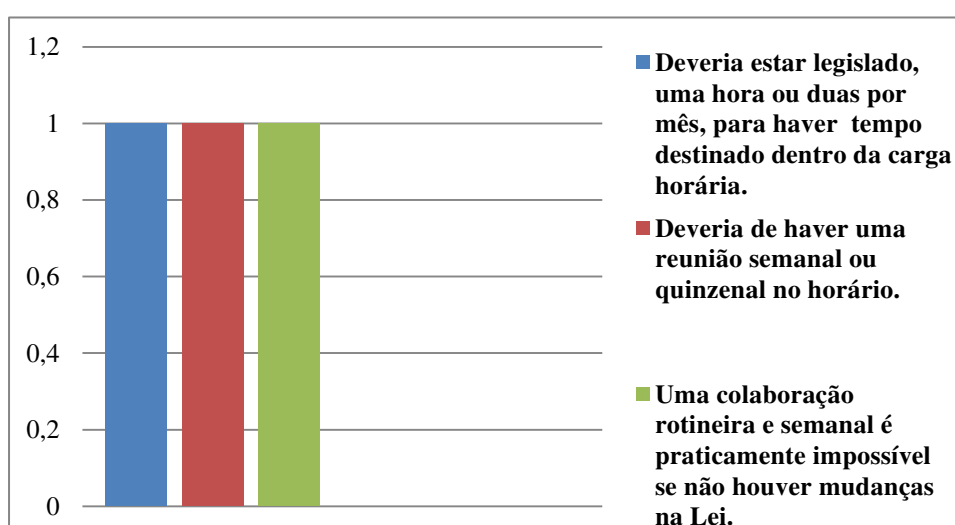
Todos os elementos da Direção entrevistados mencionaram a existência de uma reunião de avaliação, no final de cada período, mas houve um que, para além disso, também referiu a comunicação por correio eletrónico e plataformas digitais, como se pode ver no gráfico 46. Daqui, pode deduzir-se que existe apenas as reuniões formais e periódicas, obrigatórias segundo a Lei, e pouco mais ou nada existe para além disso a nível de operacionalização e monitorização dos tempos conjuntos entre os docentes



**Gráfico 46 - Operacionalização e monitorização dos tempos conjuntos dos docentes.**

### **Subcategoria – Promoção do trabalho colaborativo**

Verificamos, através do gráfico 47, que 2 elementos da Direção pensam que deveria de existir, dentro do horário, um tempo destinado ao trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular, embora fazendo referências diferentes sobre quando deveria ser. Mas, outro elemento, referiu que a colaboração é impossível se não houver mudanças na Lei. Constata-se, assim, que não existe promoção do trabalho colaborativo entre os docentes para além do que está estipulado por Lei.

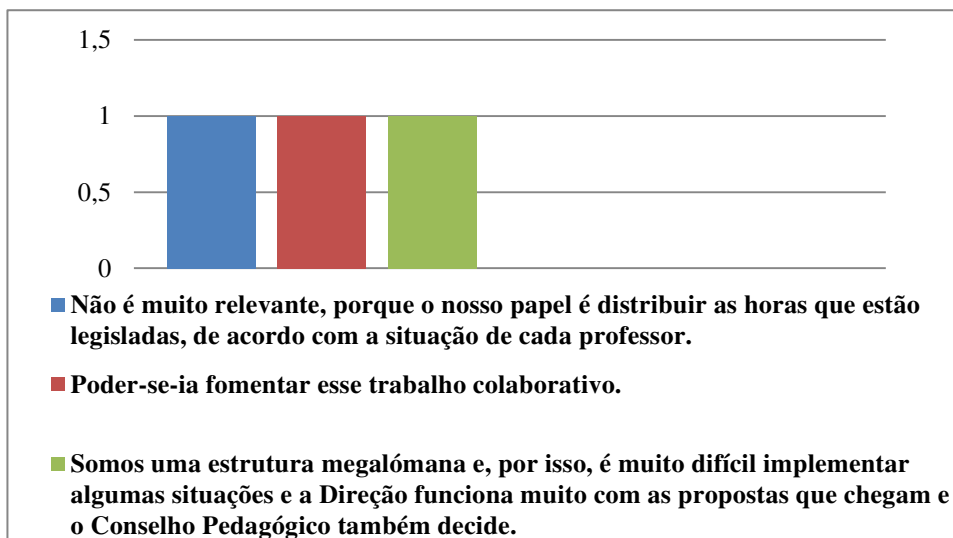


**Gráfico 47 – Promoção do trabalho colaborativo entre os docentes.**



### **Subcategoria – Papel dos órgãos de gestão**

Relativamente ao papel dos órgãos de gestão, no âmbito do trabalho colaborativo, todos os elementos da Direção entrevistados revelaram opiniões diferentes.



**Gráfico 48 - Papel dos órgãos de gestão**

Dois elementos da Direção revelaram que, relativamente ao papel dos órgãos de gestão na promoção do trabalho colaborativo entre os docentes de Educação Especial e do Ensino Regular, não era muito significativo devido ao facto de ser necessário seguir-se a Lei no que diz respeito aos horários dos professores e por ser difícil fazer mudanças devido à estrutura grande e complexa do Agrupamento. Porém, um dos elementos, parece acreditar na importância do papel dos órgãos de gestão, visto ter referido que havia que “*fomentar esse trabalho colaborativo*”, embora não dissesse como se poderia fazer.

### **1.2. Dados recolhidos através da análise documental**

Os dados recolhidos a partir do Regulamento Interno do Agrupamento em análise, relativamente ao trabalho colaborativo entre os docentes, foram inseridos numa tabela (apêndice 8) que melhor permitiu chegar ao objetivo pretendido (identificar a existência de orientações ao trabalho colaborativo entre os docentes) e fazer uma análise e uma reflexão sobre a informação.

Verificou-se que existe, no Regulamento Interno, algum incentivo ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes, embora seja apresentado de uma forma mais generalizada e não específica para os professores de Educação Especial e do Ensino Regular do 1º Ciclo.

No documento analisado, são consideradas como competências dos professores de Educação Especial: *“colaborar na elaboração (...) dos relatórios de avaliação da aplicação dos programas educativos individuais”*; *“informar e sensibilizar os professores do agrupamento acerca da especificidade educativa das diversas problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente”*.

No que diz respeito aos professores do Ensino Regular são atribuídos como deveres para com a escola e outros docentes: *“colaborar na organização da escola e (...) com o restante pessoal docente tendo em vista o seu bom funcionamento”*; *“promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes”*; *“partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas”*; *“refletir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e coletivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos”*.

Pode, portanto, concluir-se que apesar de existir alguma valorização do trabalho colaborativo a nível superior, os dados recolhidos por meio das entrevistas permitiram-nos confirmar que essa forma de trabalhar não era aplicada, como regra, entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo, tanto no meio rural como no meio urbano, salvo raras exceções.

### **1.3. Discussão dos resultados**

Após os dados recolhidos, através da ficha sociodemográfica fornecida aos professores e através da entrevista, aos vários grupos de participantes (professores do meio rural, professores do meio urbano, professores de Educação Especial e elementos da Direção) terem sido apresentados e interpretados, passa-se para uma outra fase em que se procura fazer uma conjugação entre os objetivos específicos do estudo e esses dados e, sempre que possível, com base numa fundamentação através da literatura consultada de modo a dar-se resposta a esses objetivos.

Verificou-se que a maior parte dos participantes (11) pertencem à Escola B e que, apenas 7 pertencem à Escola A. São, na sua maioria do género feminino, à exceção

de dois participantes que pertencem ao género masculino, o que poderá ter alguma influência no estudo realizado. Metade dos docentes (9) encontra-se na faixa etária entre os 51 e os 60 anos, estando em segundo lugar (5) a faixa etária entre os 41 e 50 anos e em terceiro lugar (4) a faixa etária entre os 30 e os 40 anos, mostrando ser um grupo de docentes pouco jovem. A maior parte dos professores (14) pertencem ao Quadro de Escola e os outros pertencem ao Quadro de Zona Pedagógica, trabalham todos há mais de cinco anos no Agrupamento, têm licenciatura, na sua maioria (12), 5 têm pós-graduação e só um professor entrevistado tem mestrado. Pode considerar-se um grupo docente estável e com experiência a nível do ensino podendo, com alguma segurança, inferir-se que a recolha de informação parece assentar em bases credíveis e sólidas. Além disso, é importante salientar que a maior parte dos professores com a especialização em Educação Especial têm, entre 0 e 10 anos de serviço, constituindo um grupo de docentes com alguma experiência nesta área, enquanto há apenas dois professores com maior experiência, em que um tem entre 11 e 20 anos de serviço e o outro entre 31 e 40 anos de serviço.

Um dos objetivos a atingir, foi **“identificar as dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Regular com alunos com NEE”**.

Depois do estudo realizado, verificou-se que os participantes, na sua maioria, concordaram, com a inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular, mas apontaram como maior dificuldade *“dar apoio aos alunos com NEE, de acordo com as suas necessidades, por não terem formação em Educação Especial”* e, em segundo lugar, apontaram como dificuldades *“o tamanho da turma e a diversidade dos alunos em conjunto com as problemáticas existentes”*. Estas duas conceções foram mais defendidas pelos professores do meio urbano e de Educação Especial. Como referem Walther-Thomas, Korinek, MacLaughlin e Williams, 2000, citados em Morgado (2010, p. 78), *“as razões deste fracasso (...) decorrem da formação insuficiente de muitos profissionais envolvidos, de critérios de organização das turmas que levam a uma excessiva concentração de alunos com diferentes tipos de problemas e dificuldades, de falta de recursos de qualidade ao nível dos apoios”* ou como defendem Mesquita e Rodrigues (1994, citados em Morgado, 2010, p. 132) *“parece importante que a formação inicial dos professores do Ensino Regular contemple aspetos relativos à intervenção educativa com alunos com Necessidades Educativas Especiais”, que sejam suficientes para fornecer alguma confiança para trabalhar com esses alunos.*

Um outro objetivo delineado foi **“sinalizar as necessidades de apoio dos professores do Ensino Regular relativamente aos professores de Educação Especial”**.

Os professores, em grande parte (todos os professores do meio rural, de Educação Especial e elementos da Direção), à exceção de um professor do meio urbano, que disse não saber, revelaram que o apoio educativo aos alunos com NEE não era suficiente, dando como uma das principais razões o aumento do número de alunos com NEE e o pouco número de professores colocados, que não conseguem dar respostas a esses alunos. Revelaram também, em maioria (14) que os apoios educativos, prestados pelos professores de Educação Especial, deveriam ter lugar tanto dentro como fora da sala de aula, apontando como principal justificação as problemáticas do aluno e as atividades desenvolvidas. Houve só 3 professores que defenderam que os apoios deveriam ser efetuados dentro da sala de aula. Além disso, os participantes também consideraram, em maioria (12) que, a frequência dos apoios educativos, deveria ser todos os dias, durante uma manhã ou uma tarde ou durante uma ou duas horas por dia. Mas houve outros (5) que referiram que a forma e a duração dos apoios dados, aos alunos com NEE, dependiam das problemáticas dos próprios alunos.

Relativamente à inclusão dos alunos no Ensino Regular e às necessidades de apoio educativo e mesmo à sua frequência, podemos considerar as palavras de Bauer e Shea (1999, citados em Correia, 2001), ao mencionarem que se não existirem os apoios adequados que contribuam para uma educação apropriada, está a promover-se o insucesso dos alunos com NEE e a impedir que esses alunos desenvolvam as suas capacidades. Para Correia (2001, P. 125), eles apenas beneficiam de estarem nas classes regulares quando há “uma congruência entre as suas características, as suas necessidades, as expectativas e as atitudes dos professores e os apoios adequados”. Estas afirmações, acabam por fundamentar claramente a preocupação e ideia revelada pelos professores entrevistados.

Mas, é importante salientar, que existem várias perspetivas quanto à forma de inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular, Segundo Kavale e Forness, (2000); Pivik, et al., 2002, citados em Kauffman e Lopes (2007), os defensores da inclusão total, são apologistas de que os alunos com deficiência, a quem são proporcionadas experiências educacionais e apoios educativos, no contexto da sala de aula regular, com os outros alunos, beneficiam a nível das aprendizagens, da interação e comunicação, relativamente aos alunos que são colocados em contextos segregados. Enquanto os propo- nentes de serviços e contextos alternativos de colocação dos alunos com deficiências

consideram, pelo contrário, que as salas de aula regulares não conseguem, efetivamente, acomodar nem ensinar todos os alunos com deficiências, sendo necessário retirá-los para serem atendidos por professores preparados (Kavale & Forness, 2000; Pivik et. al. 2002, citados em Kauffman & Lopes, 2007).

No entanto, Kauffman e Lopes (2007, p. 171) acabam por apresentar um meio-termo, baseado na existência de numa opinião generalizada, embora não o sendo para todos, que “alunos com problemas, é apropriado estarem em salas de aula, pelo menos uma parte do dia (...) a sala de aula regular é claramente considerada uma opção legítima para alguns alunos”.

Igualmente como objetivo, foi proposto neste trabalho **“identificar as práticas colaborativas existentes entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular”**.

Na perspectiva dos professores entrevistados, as práticas colaborativas têm influência no ensino/aprendizagem dos alunos e consideram-nas importantes. Este tipo de práticas, segundo os mesmos, pode constituir ações como as seguintes: dar uma continuidade ao trabalho que está a ser desenvolvido pelo professor do Ensino Regular com os alunos com NEE, de modo que estes não fiquem desfasados do resto da turma; planificar atividades que vão, realmente, ao encontro das necessidades dos alunos; planificar trabalhos mais práticos a fim de desenvolver mais competências nos alunos e contribuir para o seu sucesso educativo; intercâmbio de conhecimentos e experiências que contribuem para a aprendizagem e enriquecimento profissional dos professores. No entanto, há que referir que, com menor importância, de acordo com a frequência das unidades de resposta, consideraram como práticas colaborativas: a planificação e desenvolvimento de atividades conjuntas dos alunos com NEE com os outros colegas da turma; adequação do currículo e ambiente educativo; estratégias de intervenção; construção de materiais; planificação de aulas em conjunto; divisão de tarefas entre os dois professores, durante a atividade letiva.

Nielsen (1999, p. 19) refere-se à importância do trabalho colaborativo quando afirma que “a educação de alunos com NEE representa um esforço de equipa que deve ser marcado pela partilha e pela colaboração”.

Lima e Fialho (2015), dão alguns exemplos de práticas colaborativas e, de entre elas, algumas das que foram citadas pelos professores entrevistados: o diálogo e reflexão conjunta sobre os objetivos a atingir; a construção de materiais curriculares para os alunos, as melhores formas de lidar com o comportamento dos alunos na sala de aula; as

melhores estratégias para se conseguir maior sucesso a nível das aprendizagens dos alunos; a resolução conjunta de problemas que surjam com os alunos; a definição de metas de aprendizagem e a melhor forma de se avaliar os alunos.

Um outro objetivo que se seguiu foi **“comparar a colaboração que existe entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular no meio rural com a colaboração que existe entre os professores do Ensino Especial e os professores do Ensino Regular no meio urbano”**.

Embora pouco expressivo, em termos de frequência de opinião, é interessante ressaltar que houve um professor do meio rural, que já tinha trabalhado no meio urbano, que alertou para o facto do tipo de trabalho colaborativo existente entre os professores de Educação Especial ser diferente quando trabalham com os professores do meio urbano ou com os professores do meio rural em termos de regularidade.

Quase a totalidade dos docentes do Ensino Regular (9) consideraram que os docentes de Educação Especial se mostram disponíveis para desenvolver um trabalho colaborativo com eles, apesar de se sentirem angustiados por saberem que o seu trabalho não é suficiente e por não terem tempo para isso. Também todos os professores de Educação Especial consideraram que os professores do Ensino Regular se mostram disponíveis para desenvolver um trabalho colaborativo com eles, embora julguem que estejam sobrecarregados com reuniões ou outras solicitações e não existam tempos destinados para isso nos horários. No entanto, os três elementos da Direção entrevistados, revelaram opiniões diferentes: *“há pessoas que se mostram disponíveis (...), mas há outros que não”*; *“sim (...) mostram-se disponíveis”*; *o trabalho colaborativo, fora da sala de aula, quase não existe*. Denota-se, assim, algum desconhecimento sobre o assunto.

Verificou-se também que, metade dos participantes (9), concordou que o trabalho colaborativo desenvolvido entre os docentes de Educação Especial e do Ensino Regular era um trabalho informal e alguns consideraram-no pouco frequente e descontinuado. São os professores do meio urbano e os professores de Educação Especial que apresentaram com maior destaque a conceção que o trabalho colaborativo é *“um trabalho informal, que depende da boa vontade e personalidade de cada um, visto os horários não convergirem e os professores de Educação Especial estarem sobrecarregados”*. Os professores do meio rural pensam, com maior evidência, que é *“um trabalho descontinuado, porque se resume às poucas horas que os professores de Educação Especial estão dentro das salas com os miúdos*. Os elementos da Direção assumem, cada um, conceções diferentes, correspondentes às acabadas de apresentar.

Os participantes, em geral (16) manifestaram-se insatisfeitos com o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular e referiram não ser suficiente. Os professores do meio rural afirmaram, na sua totalidade, que o trabalho colaborativo entre eles e os professores de Educação Especial não era suficiente. Os professores do meio urbano, os professores de Educação Especial e elementos da Direção, declararam, em maioria, que também não era suficiente, à exceção de um, do meio urbano, que afirmou que, no seu caso, era suficiente e, um professor de Educação Especial, que disse “por vezes”. Como razões mais evidentes, foi feito referência ao facto do professor de Educação Especial andar a correr de um lado para o outro e ter muitos alunos para apoiar, assim como a inexistência de um tempo definido dentro dos horários.

Os docentes, na sua generalidade, acreditam, com maior veemência, que existe uma diferença no trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do meio rural e do meio urbano. Todavia, alguns ficaram-se pelo “*talvez*”, outros disseram que não existe diferença e ainda outros que não sabiam e, apenas um, disse que o trabalho era completamente diferente do meio rural para o urbano. Houve, portanto, alguma variação de opiniões. Mas foram os professores de Educação Especial que garantiram, em maior número, existir diferença e como principal justificação, para esta opinião, deram como exemplo o facto de os recursos estarem mais concentrados no meio urbano. Contudo, foram dadas outras justificações como o facto da escola do meio rural ser mais pequena, ter menos alunos e haver mais disponibilidade das pessoas para desenvolverem um trabalho colaborativo ou ainda pelo facto do meio rural implicar muitos quilómetros de distância para o professor de Educação Especial e isso poder dificultar o trabalho.

Mais de metade dos participantes (11), apontaram como obstáculos ao trabalho colaborativo a “*falta de tempo disponível e a incompatibilidade horária*” e, de entre estes, destacaram-se os professores do meio rural, do meio urbano e de Educação Especial, mas um elemento da Direção também foi desta opinião. A segunda conceção, foi a “*falta de disponibilidade, falta de boa vontade e profissionalismos de cada um*”, mas com uma frequência baixa (2).

Os professores de Educação Especial e do Ensino Regular afiançaram, na sua maioria, terem disponibilidade para desenvolverem um trabalho colaborativo entre si, dando justificações, por ordem decrescente do número de respostas como: “*sim, mas não tenho horário para isso*” (professores do meio rural e do meio urbano) ou “*porque*

*sem o trabalho colaborativo não se consegue que os miúdos tenham sucesso*” (professores de Educação Especial) ou ainda *“porque é a boa vontade e a minha meta também é essa, não só trabalhar com os alunos, mas também com os professores”* (professores de Educação Especial). Porém, houve dois professores, um do meio rural e outro do meio urbano, que disseram não ter disponibilidade por falta de tempo.

Kauffman e Lopes (2007, p.86) ao mencionarem que o professor do Ensino Regular se encontra sobrecarregado de tarefas que tem que desempenhar e que a colaboração entre os professores “apela à boa vontade dos participantes, o que é manifestamente insuficiente para promover um ensino de qualidade” vem apoiar o que acabou de ser aludido, assim como Wood (1998, citado em Morgado, 2003), ao defender que as relações entre o professor de apoio de Educação Especial e o professor do Ensino Regular assumem especial importância para o nível de cooperação entre eles.

O penúltimo objetivo para atingir, neste estudo, foi **“averiguar o contributo da colaboração existente entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular para a inclusão dos alunos com NEE na turma”**.

Todos os participantes concordaram que o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular é importante para a inclusão dos alunos com NEE. Apresentaram algumas razões para justificarem a sua afirmação e as que se seguem foram as mais relevantes: *“porque através dele definem-se estratégias para que o aluno esteja incluído”*; *“porque o professor de Educação Especial é um professor especializado e pode ajudar-nos para que a criança trabalhe com os outros colegas e o vejam como igual”*; *“sem trabalho colaborativo não há trabalho continuado e, sem este, há fracasso no trabalho”*.

Os professores, em geral, consideraram que o trabalho colaborativo poderia ser desenvolvido em várias vertentes e apontaram como as principais: *“planificações”*; *“construção de materiais”*; *“definição de estratégias”*; *“avaliações”*; *“intervenção”*; *“trabalho em conjunto na sala de aula”*; *“adaptações às atividades”*; *“aproveitamento de recursos”*; *“registos”*; *“elaboração de fichas de avaliação”*; *“intervenção”*; *“adequação às fichas de avaliação”*; *“elaboração de currículos”*. Contudo, as que surgem com maior destaque depois do tratamento e análise dos dados são: *“construção de materiais”*; *“definições de estratégias”*; *“planificações”* e *“avaliações”*.

Os professores do Ensino Regular consideraram, quase na sua totalidade, não existirem desvantagens no trabalho colaborativo para eles, com os professores de Educação Especial, à exceção de um professor do meio rural, que disse que a única desvan-



tagem era “*as pessoas saírem do seu lugar de acomodação e fazerem uma desinstalação de interesses*” e, um professor do meio urbano, comentar que poderia existir apenas “*a nível dos maus relacionamentos que se possam estabelecer*”. Dos elementos da Direção, apenas um considerou não haver desvantagens e os outros dois disseram que “*há mais desgaste para os professores, porque exigiria mais dos colegas em termos de reuniões, de preparação de aulas e de tempo*”.

Todos os professores do Ensino Regular consideraram haver vantagens no trabalho colaborativo para eles e deram algumas justificações: “*dá segurança para o desenvolvimento de estratégias que vão em direção da problemática da criança* e porque “*há uma troca de experiências e conhecimentos*” e o professor de Educação Especial dá sempre ideias novas e orientações.

Para os professores de Educação Especial, a ideia dominante foi que não há vantagens para eles no trabalho colaborativo, porque as vantagens são apenas para os alunos e para os professores do Ensino Regular. Contudo, surgiram também as ideias de que o trabalho colaborativo contribui para “*a inclusão dos alunos nas atividades da turma, para fazer um trabalho com mais sentido e para que o professor de Educação Especial se sinta mais integrado no trabalho que está a ser feito com aquele aluno*” ou para “*uma maior progressão dos alunos em termos de aprendizagem, em termos de comportamento e o desenvolvimento de um trabalho com mais sentido*” ou ainda para “*um enriquecimento para o professor de Educação Especial, pois o professor do Ensino Regular conhece melhor os alunos com NEE e domina melhor as matérias*”.

Dos elementos da Direção, dois afirmaram haver vantagens no trabalho colaborativo pelo facto das aulas correrem bem, tanto para os professores como para os alunos. Porém, um disse que não havia vantagens.

Para Day (2001, citado em Lima & Fialho, 2015, p. 35) o trabalho colaborativo, entre os docentes, traz contributos para os mesmos “*criando espaços de formação e reflexão conjunta*” e constituindo “*um cenário absolutamente necessário para promover o desenvolvimento profissional do professor e as suas aprendizagens e, através delas, a melhoria da escola*” sendo, desta forma, que se caminha para a inclusão dos alunos com NEE.

De acordo com Wood (1998, citado em Morgado, 2003), na prática do trabalho colaborativo, para uma educação inclusiva, os professores do Ensino Regular poderão, por exemplo, partilhar os seus conhecimentos relacionados com a gestão da sala de aula

e os professores de Educação Especial, poderão partilhar os seus conhecimentos relativos às estratégias de intervenção e de diferenciação pedagógica.

O último objetivo, foi **“identificar as condições organizacionais existentes num agrupamento de escolas para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico”**. Para se conseguir atingir este objetivo, colocaram-se questões, através da entrevista, a 3 elementos da Direção e dois revelaram não existirem condições para o trabalho colaborativo, por não haver horários definidos para isso, enquanto, um deles, disse que havia condições, mas só não existia horário definido para isso. Assim, verifica-se que os primeiros pensam, pelo facto de não existir um horário definido, que constitui, já por si, falta de condições e, o último elemento, pensa que, por não existir um horário definido, existem mesmo assim condições. Estas opiniões revelam-se contraditórias.

No que diz respeito à operacionalização e monitorização dos tempos conjuntos, entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular, 2 elementos da Direção falaram apenas na existência das reuniões de avaliação no final de cada período, enquanto um outro elemento, para além dessas reuniões, acrescentou também a comunicação entre os professores através do *email* e plataformas digitais.

Quanto ao que poderia ser feito para promover o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular, cada elemento da Direção entrevistado, teve uma opinião diferente: *“deveria estar legislado uma hora ou duas por mês”*; *“deveria haver uma reunião semanal ou quinzenal no horário”*; *“uma colaboração rotineira e semanal é praticamente impossível, se não houver mudanças na Lei”*. Com estas respostas, 2 elementos da Direção revelaram acreditar que, para se promover o trabalho colaborativo, poderia existir no horário algum tempo destinado para isso e, um elemento, que era antes a Lei que deveria mudar.

No que concerne ao papel dos órgãos de gestão, neste sentido, embora dois elementos da Direção pensem que não é por aí que as coisas devem mudar, dão explicações diferentes. Um elemento, referenciou que é difícil dar-se uma mudança de atitudes em relação ao trabalho colaborativo, porque a Direção tem que distribuir as horas que estão legisladas para cada professor e também porque o Agrupamento é uma estrutura grande e complexa, constituída por outros órgãos que também decidem, mas que está aberto a propostas. No entanto, o outro elemento da Direção, admitiu que era possível fomentar-se esse trabalho colaborativo, mas não referiu de que forma.

Segundo Anderson (1985, citado em Silva & Silva, 2015, p. 88), “as escolas eficazes caracterizam-se, entre muitos aspetos, por terem um clima positivo e por promoverem a colaboração”, o que seria importante no caso específico dos professores deste Agrupamento de Escolas. Ainda que os professores mostrem sensibilidade a esta temática, era necessário ações de promoção da colaboração. Dentro da mesma opinião, e depois de uma análise que realizou sobre a qualidade e melhoria das escolas, Ainscow (1997, citado em Silva & Silva, 2015, p. 89), referiu, como uma das condições essenciais para que se desse essa mudança, a existência de “uma cultura organizacional orientada para o trabalho em equipa”.

Friend & Cook (2010, citados em Silva & Silva, 2015, p. 89) intensificando as ideias antecedentes, salientam que “a colaboração é essencial para as práticas dos educadores eficazes e da cultura das escolas de sucesso”, depreendendo-se daqui a importância da colaboração entre os docentes, assim como do papel dos órgãos superiores na promoção de uma cultura de escola virada para este tipo de práticas.

## PARTE IV – PROJETO DE INTERVENÇÃO

### 1. Justificação do projeto

De acordo com Brito e Sabariz (2011, p. 12) “ todo o projeto com finalidades educativas, independentemente de ser de uma escola ou fazer parte do sistema educacional formal, pode ser considerado um projeto educacional” e constitui-se com objetivos claramente definidos para solucionar problemas existentes, tentando suprimir necessidades com base em oportunidades e a partir de desafios ou interesses de um sistema educacional ou grupo de professores.

A proposta de um projeto de intervenção constitui um dos últimos objetivos deste trabalho. Pretende-se contribuir, de alguma forma, para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular do 1º Ciclo, visto o mesmo ser considerado importante para um enriquecimento profissional dos docentes, para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas que contribuem para a inclusão e para o sucesso educativo dos alunos com NEE, assim como dos outros alunos.

Segundo Leite (2003, p. 108), para se desenvolver qualquer projeto de inovação educacional, este deve estar relacionado com o Projeto Educativo da escola para não se correr o risco de “transformar uma intervenção inovadora num “*gueto*”, porque “esse seria o efeito perverso do desenvolvimento de um projeto na capacidade de mobilizar os outros”. Neste caso particular, não se poderá estabelecer uma relação com o projeto Educativo do Agrupamento, como “documento que define princípios e linhas orientadoras gerais, assentes nas características da comunidade educativa, de acordo com as orientações nacionais” (Leite, 2003, p. 114), pelo facto do mesmo se encontrar ainda em construção. Por esse motivo, a sugestão para um projeto de intervenção terá apenas como base a recolha de informação feita através deste estudo e do Regulamento Interno.

Constatou-se, depois da informação recolhida através das entrevistas e a partir da análise do Regulamento Interno, que os professores de Educação Especial, do Ensino Regular e a Direção, valorizam o trabalho colaborativo, mas isso não é suficiente para o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os docentes, visto estas serem pouco frequentes. Os professores alegam, principalmente, falta de tempo, incompatibilidade horária, excesso de solicitações para além da atividade letiva e muitos alunos a apoiar, por parte dos professores de Educação Especial, que acabam por andar a correr de um

lado para o outro. No entanto, os professores do Ensino Regular consideram que, o professor de Educação Especial, devido à sua especialização, tem conhecimentos úteis que lhes poderão passar para conseguirem compreender e trabalhar melhor com os alunos com determinadas problemáticas e também os poderão orientar para porem em prática novas estratégias, construir novos materiais e fazer melhor a inclusão desses alunos.

Além do que foi referido, conseguimos perceber, neste estudo, que os professores do Ensino Regular, apesar das dificuldades que sentem quando têm alunos com NEE na sala de aula, fazem o seu trabalho com dedicação. Contudo, sentem-se preocupados e, por vezes, desorientados sem saber o que fazer para dar respostas eficazes a esses alunos. Revelaram existir poucos apoios educativos ou nenhuns, no caso de alguns alunos do meio rural e necessitarem de orientações por parte dos professores de Educação Especial, pois têm turmas grandes e heterogéneas.

Porém, os professores de Educação Especial, também revelaram fazer o seu trabalho com dedicação e o melhor possível no sentido de atenderem às necessidades de grande parte dos alunos com NEE, embora não lhes fosse possível atender a todos, devido ao grande número de alunos existente no Agrupamento e o número de professores colocados não ser suficiente, ficando muitos sem apoio educativo.

No sentido de dar uma contribuição para a correção de necessidades semelhantes às que foram detetadas neste estudo, que possam surgir nas várias escolas do país, serão apresentadas sugestões para um projeto de intervenção de modo a que conduza a uma reflexão daqueles que estão ligados ao ensino e pretendam que se comece a dar uma mudança que prossiga no caminho para o sucesso educativo dos alunos como para uma maior satisfação dos professores e uma boa imagem da escola. Esta proposta, aqui apresentada, é basicamente orientada, como refere Leite (2003, p. 101), “ no sentido das intenções desejadas e dos perfis de mudança previstos”.

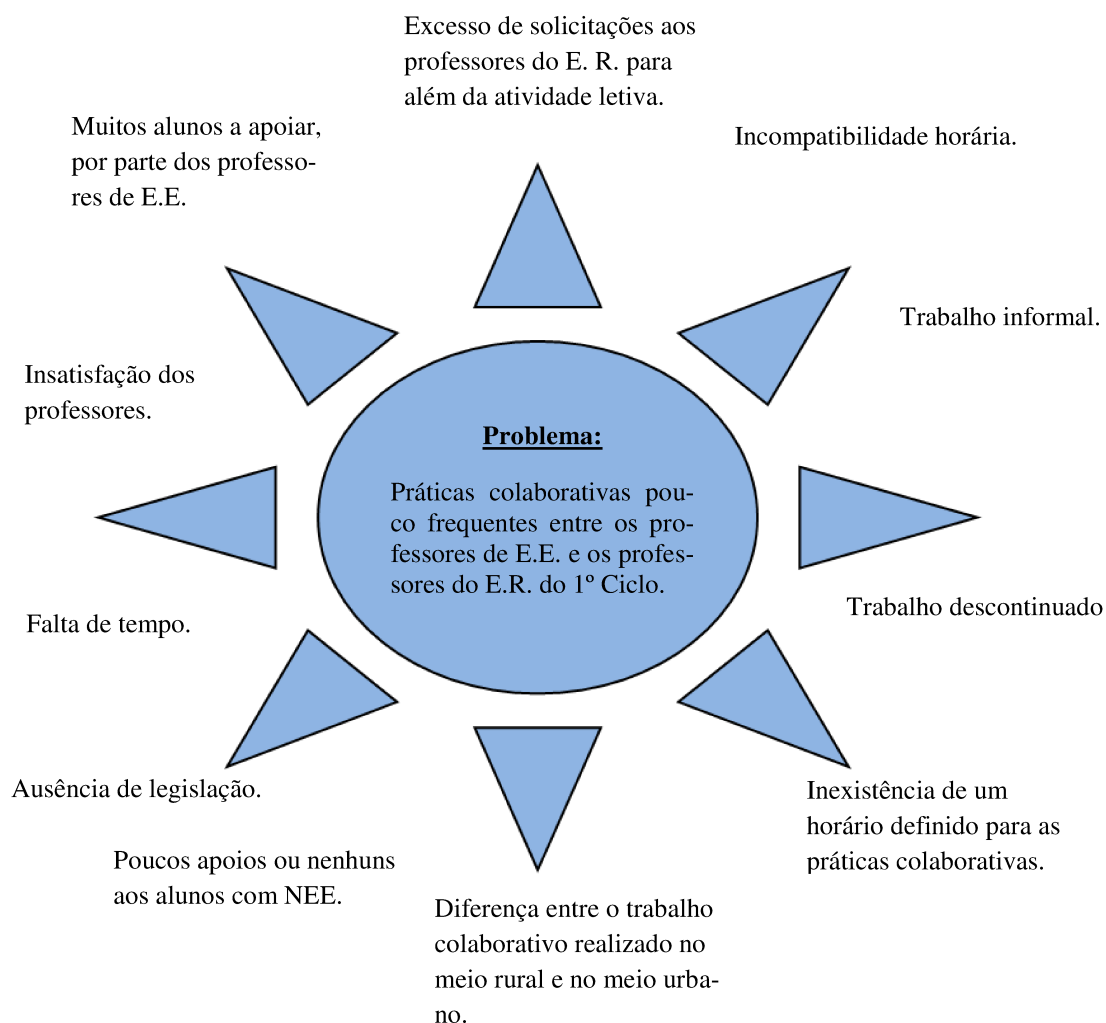
### **1.1. Sugestões para um projeto de intervenção**

Sugere-se que este possa ser um projeto em que os professores tenham oportunidade de participar por livre e espontânea vontade, em que não sintam que é “uma colaboração controlada, contida e inventada pelos administradores” (Hargreaves, 2001, citado em Formosinho & Machado, 2008, p. 10), mas que sejam sensibilizados para as vantagens do mesmo, tanto para os alunos com NEE, como para os alunos em geral e

para eles próprios. Pretende-se que seja considerado como uma formação e tenha uma compensação a nível de créditos para a progressão na carreira. Mas, ao mesmo tempo, que seja um projeto aliciante e inovador e, nesse sentido, torna-se necessário, segundo Fullan (2007, citado em Oliveira & Courela, 2013, p. 106) “a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes”.

Para se partir para um projeto de intervenção, é importante conhecer-se bem a situação atual de que faz parte o problema principal e as dificuldades sentidas, mas também os facilitadores que permitem o desenvolvimento do projeto. Apresentam-se, de seguida, o problema principal com as dificuldades e as principais fases que constituem o projeto que, segundo Leite (2003), são importantes serem estruturadas para não existirem desvios.

- **Contextualização do projeto/Situação atual**



- **Facilitadores:**

- Recetividade/sensibilidade dos professores do Ensino Regular; dos professores de Educação Especial e dos Elementos da Direção quanto à necessidade de desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes e também relativamente à inclusão;
- Existência de espaços apropriados nas Escolas para os encontros entre os professores;
- Existência de materiais de desgaste nas escolas;
- Recursos existentes nas Escolas que não trazem custos financeiros adicionais;
- Professores de Educação Especial com formação específica, com conhecimentos sobre como fazer a inclusão dos alunos com NEE nas turmas regulares e a diferenciação pedagógica.

- **Título do projeto**

Pensa-se que o tema deve, por si só, informar em que consiste o projeto e sugere-se o seguinte:

- *“Colaboração: um compromisso que vale a pena!”*

- **Objetivos**

- **Geral:** Sensibilizar os professores para as vantagens do trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo.
- **Específicos:**
  - Criar uma equipa com sensibilidade e competência para mobilizar e motivar os professores para encontros em que se possam desenvolver práticas colaborativas.
  - Criar um espaço (físico e temporal) para contactos regulares, adequado/flexível às limitações dos professores.
  - Encontrar formas de facilitação da comunicação entre os professores que têm dificuldade em participar nos encontros para o desenvolvimento do trabalho colaborativo.
  - Planificar práticas de diferenciação pedagógica a fim de se desenvolver uma educação inclusiva.
  - Elaborar trabalhos/ materiais em colaboração para que existam trocas e se economize tempo e trabalho.

- Desenvolver competências a nível técnico e pedagógico.

- **Público-alvo**

- Professores de Educação Regular do 1º Ciclo;
- Professores de Educação Especial.

- **Estratégias**

O projeto, intitulado “*Colaboração: um compromisso que vale a pena!*”, materializa-se num conjunto de atividades para as quais os professores são mobilizados a desenvolverem um trabalho colaborativo entre si, que facilitem o seu trabalho e aprendam a desenvolver atividades de diferenciação pedagógica, características de uma educação inclusiva, que promovam o sucesso educativo dos alunos.

Os professores serão divididos em grupos de trabalho e poderão desenvolver atividades como as seguintes: planificação de aulas; avaliação de práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos; definição de estratégias; preparação de atividades práticas e interativas, do interesse dos alunos, recorrendo-se ao uso das TIC; construção de novos materiais, etc.

Pretende-se também que os professores reflitam sobre as suas práticas pedagógicas e as consigam aperfeiçoar e conheçam e experimentem novas técnicas, novas formas de fazer as coisas e os alunos adquiram conhecimentos construídos por eles e partilhados. Mas tenciona-se também discutir, em grande grupo, problemas que surjam e arranjar soluções para os mesmos como adquirir conhecimentos sobre algumas problemáticas inerentes aos alunos com NEE, procurando-se as formas de intervenção mais corretas.

- **Recursos**

Humanos:

- Professores de Educação Especial;
- Professores do Ensino Regular do 1º ciclo.

Materiais:

- Computadores;
- Diversos materiais de desgaste existente nas escolas para a preparação das aulas.



- Materiais reciclados.
- Outros (pertinentes na altura).

- **Avaliação dos resultados**

A avaliação dos resultados será feita no final de cada período letivo através de um questionário para que se saiba a opinião de todos os participantes e se possa fazer reformulações, de modo a que todo o trabalho desenvolvido no projeto sirva os professores e contribua para o sucesso educativo dos alunos.

No final do ano letivo, cada professor, poderá fazer um relatório, de caráter não obrigatório, só no caso dos mesmos pretenderem por necessidade de créditos para a progressão na carreira.

- **Pressupostos**

O projeto desenvolve-se assumindo que se verificam algumas premissas de base, nomeadamente:

- A Direção reconhecer a importância do projeto para o sucesso educativo dos alunos e para a imagem do agrupamento;
- A aprovação do projeto pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho Geral;
- Existirem no Agrupamento docentes com perfil para o desenvolvimento das funções de condução do projeto.

- **Principais riscos**

Os principais riscos relativamente ao desenvolvimento do projeto, no seu todo, acredita-se serem os seguintes:

- Incapacidade para motivar a Direção do Agrupamento e os professores, constitui um risco de consequências fortes, pelo que tem que ser atenuado através do cuidado com a forma de divulgação/motivação, não descurando nenhum dos aspetos, nomeadamente o momento e forma de abordagem (quem e como se deve abordar).
- Falta de professores interessados com formação para desenvolver o projeto. Este risco pode ter consequências drásticas para o projeto, no entanto tem apenas alguma probabilidade de ocorrer. A forma de amenizar tal ocorrência, é equacionar estratégias que permitam mostrar as vantagens que têm em participar.

- Desenvolvimento de uma resistência dos professores como forma de reação natural à mudança. Ela pode deitar por terra todos os objetivos de forma que é preciso mudar as mentalidades inerentes às estruturas clássicas da escola através de um esclarecimento e de um progressivo processamento de abertura.

- **Organização temporal**

O projeto será desenvolvido ao longo do ano letivo e os encontros terão lugar fora do horário letivo, a combinar entre os participantes e de acordo com as necessidades e disponibilidade dos professores, pelo menos duas vezes por mês.

## Conclusão

Nesta última parte do trabalho, pretende-se passar em revisão a parte teórica do mesmo, em que são abordados os aspetos considerados mais relevantes e chegar a algumas conclusões sobre os dados recolhidos na investigação, terminando com referência a limitações do estudo e recomendações para estudos futuros.

A massificação da escola portuguesa trouxe transformações qualitativas e quantitativas nas últimas décadas do século passado, sendo necessário os professores darem respostas a novos problemas (Formosinho & Machado 2008). A profissão de professor tem-se tornado uma profissão cada vez mais difícil, porque as exigências são maiores perante os grupos heterogêneos de crianças que constituem as turmas e, algumas, com problemáticas mais acentuadas que requerem uma atenção especial. O professor do Ensino Regular acaba por sentir-se, muitas vezes, perdido e isolado e tem dificuldade em responder eficazmente às necessidades dos alunos com NEE. Como aludem Formosinho e Machado (2008, p. 10) este “desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares”, o que constitui “uma cultura de ensino individualista”.

Os professores de Educação Especial, como recursos especializados da Escola, a saltitarem de um lado para o outro, são aqueles que mais contactam com os professores de Ensino Regular do 1º Ciclo. Eles vão dar apoio educativo aos alunos com NEE, que consiste apenas num apoio direto e isolado, a um canto da sala de aula, tentando incomodar, o menos possível, e sem a existência de qualquer trabalho colaborativo por detrás. Não se pode dizer que estes alunos estejam incluídos na turma, porque a palavra inclusão não se reporta apenas a uma presença física de um aluno com NEE numa turma do Ensino Regular, mas sim quando o aluno realiza as mesmas atividades que os colegas, que assentam numa diferenciação pedagógica, característica principal de uma educação verdadeiramente inclusiva (Correia, 2010; Morgado, 2012; Kauffman & Lopes, 2007; Rodrigues, 2003; Araújo, Nunes & Schirmer, s.d.).

Era importante existirem condições organizacionais que permitissem construir uma cultura de escola que promovesse as práticas colaborativas entre os docentes (Lima e Fialho, 2015; Barrère, 2005), porque essas práticas levam à reflexão e contribuem, de certa forma, para uma formação dos professores no local de trabalho através da troca de ideias e saberes, para o sucesso educativo dos alunos e refletem uma boa imagem da

escola. Com o trabalho colaborativo entre os professores, podem desenvolver-se atividades mais práticas, mais significativas e que vão ao encontro das necessidades dos alunos. Mas são os professores de Educação Especial, com os seus conhecimentos científicos, que adquiriram através da sua formação específica, que estão melhor preparados para desenvolverem este tipo de trabalho. São, portanto, eles que podem dar orientações aos professores do Ensino Regular e colaborar com estes na planificação de aulas, definição de estratégias e construção de materiais para que os alunos com NEE usufruam de aulas inclusivas e de um ensino/ aprendizagem de qualidade.

No entanto, sabemos que existem crianças com NEE com problemáticas mais acentuadas e, por isso, é necessário pensar-se no que será melhor para essas crianças, ou seja, se será melhor elas ficarem dentro da sala de aula a tempo inteiro ou apenas uma parte do dia, para que desenvolvam algumas capacidades (Correia, 2010). Portanto, a inclusão total poderá não ser o mais adequado para alguns alunos, devido às suas características especiais. Por isso, a inclusão no Ensino Regular, deverá ser feita de forma consciente e responsável. Mas, as escolas inclusivas, são onde estes alunos conseguem melhores resultados, porque é nestas escolas onde os professores trabalham em colaboração entre si, como com os psicólogos e terapeutas, contribuindo para que eles consigam fazer maiores progressos e aprendizagens mais adequadas e que sejam aceites e respeitados por todos.

Para que exista uma verdadeira inclusão nas escolas, ela só é possível se houver colaboração entre os docentes. Portanto, inclusão e colaboração, são dois termos que estão intrinsecamente interligados. Porém é importante, distingui-los, porque não têm o mesmo significado (Boavida & Ponte, 2002; Wagner, 1997, Day, 1999, citados em Boavida & Ponte, 2002; Costa, 2005, citado em Damiani, 2008; Roldão 2007a). A colaboração dá-se quando um grupo de pessoas se junta para chegar a um fim ajudando-se mutuamente, dialogando e tomando decisões partilhadas, sem que exista qualquer relação hierárquica. Na cooperação já não é assim, porque há uma relação hierárquica entre os elementos que constituem o grupo, que desempenham várias tarefas em conjunto, sem que exista grande partilha.

Há diversas formas dos professores colaborarem entre si, desde o desenvolvimento de projetos de inovação educativa, construção de planificações, construção de materiais, elaboração de adaptações curriculares, avaliações, definição de estratégias de ensino até ao simples diálogo sobre problemas e dúvidas que surjam diariamente e que levam a reflexões, a aprendizagens e a tomar-se decisões, em conjunto, com maior se-

gurança. Verifica-se, por aqui, que existem grandes vantagens de se trabalhar colaborativamente e até porque os professores do Ensino Regular, durante a sua formação inicial, não adquiriram conhecimentos suficientes sobre como trabalhar com alunos com deficiências e, através das práticas colaborativas, com os professores de Educação Especial, poderão receber conselhos que lhes permitam lidar mais eficazmente com estas situações específicas.

Como principais obstáculos ao trabalho colaborativo, surgem a resistência dos professores à mudança, uma cultura individualista instalada entre os docentes (Morgado, 2003) e a forma como está organizado o seu trabalho deixando-lhes pouco tempo disponível (Roldão, 2007a) ou ainda o carácter magistrocêntrico do ensino (Kauffman & Lopes, 2007). Contudo, não significa que os professores se rendam aos obstáculos e considerem que este novo caminho da colaboração entre professores não se possa fazer, porque é possível fazer-se mesmo partindo apenas de cada professor.

Através do estudo realizado no Agrupamento de Beja, pudemos apurar que, os professores entrevistados, em geral, concordam com a inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular, embora julguem que alguns alunos com certas problemáticas específicas, quando não conseguem acompanhar o resto da turma, devam ser retirados da sala de aula em determinados momentos, para que consigam fazer algumas aprendizagens. Estas ideias são corroboradas pela literatura estudada.

Os professores do Ensino Regular revelaram que os apoios, por parte dos professores de Educação Especial, não eram suficientes. Além disso, todos os participantes consideraram que as práticas colaborativas entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular tinham influência no ensino/aprendizagem dos alunos, mas revelaram que não era habitual realizarem-se devido, principalmente, à falta de tempo disponível e à incompatibilidade horária. Estes, podem considerar-se os obstáculos encontrados ao desenvolvimento do trabalho colaborativo neste Agrupamento de Escolas de Beja.

Do conjunto de dados apresentados, poderemos concluir que é necessário provocar-se a mudança de mentalidades e atitudes, porque se, na realidade, não existe trabalho colaborativo entre os professores, também não existe inclusão na verdadeira aceção da palavra, não deixando, todavia, de existir condições para que ela se dê. Algumas das principais condições são os recursos humanos existentes: os professores de Educação Especial, com formação especializada, que podem dar orientações aos colegas; os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo que se mostraram sensíveis tanto às práticas

colaborativas como à inclusão; os próprios alunos que beneficiam com isso em termos de aprendizagem. A associar a estas condições, não pode deixar-se de falar nos elementos da Direção entrevistados, que se mostraram, igualmente, sensíveis a estas temáticas abordadas e poderiam considerar-se facilitadores de um processo de mudança.

Da análise que se fez aos dados, houve apenas algumas conclusões na comparação entre as conceções dos professores do Ensino Regular do meio rural e do meio urbano, referentes aos apoios educativos, dados pelos professores de Educação Especial, que parecem ser menos no meio rural e, por vezes, nem existem e também relativamente ao trabalho colaborativo que os professores pensam que difere do meio urbano para o meio rural. De resto, as opiniões dos professores não mostraram ter divergências significativas.

É importante salientar que, este trabalho, foi realizado no sentido de se contribuir para alguma mudança a nível das mentalidades, na esperança de que se construa uma escola com professores colaborativos que promovam a inclusão e onde reine a união, a amizade, a felicidade e que leve à sua valorização como professores. Mas, acima de tudo, que todos os alunos, incluindo os alunos com NEE, tenham sucesso e se sintam realizados nas suas aprendizagens, para que, mais tarde, também se sintam realizados como cidadãos responsáveis e ativos.

Antes de terminar, há ainda a referir, que foi um estudo com limitações, como todos os estudos, porque as informações recolhidas e as conclusões a que se chegou são referentes a uma pequena realidade, com a participação de um reduzido número de docentes, julgando-se, por isso, não ser conveniente fazer generalizações.

Compreendeu-se, sobretudo, a relevância do trabalho colaborativo para os professores a nível pessoal e profissional, como a sua importância para uma eficaz inclusão das crianças com NEE, para o seu sucesso educativo como para o sucesso dos outros alunos. Daí sugerir-se, como um possível futuro trabalho, à volta do mesmo tema, uma investigação-ação, um projeto mais vasto, num agrupamento de escolas, para que houvesse a oportunidade de mudar mentalidades e as práticas dos professores na procura de uma escola, que todos gostaríamos, que fosse “ideal”.

*"Se você tem uma laranja e troca com outra pessoa  
que também tem uma laranja, cada um fica com  
uma laranja. Mas se você tem uma ideia e troca com  
outra pessoa que também tem uma ideia, cada um  
fica com duas."*

(Confúcio)

## Bibliografia

- Ainscow, M. (1995). *Educação Para Todos, Torná-la uma Realidade*. Comunicação apresentada no congresso Internacional de Educação Especial. Birmingham.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a Educação Inclusiva: Como Esta Tarefa Deve ser Conceituada. *Tornar a educação inclusiva*. Rio de Janeiro: ANPED.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Social*. Universidade Aberta.
- Afonso, J. A. (1997). *O Ensino Especial- Pais, Deficientes e Organizações*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.
- Afonso, J. A. & Afonso, J. A. M.M. (2005). A Educação Especial em Portugal. Uma memória do movimento associativo dos pais e cidadãos deficientes: as Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS). *Educar em Revista*, 25. pp, 257-274.
- Amado, J. S. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Em Destaque*. 5. pp. 53-63.
- Araújo, C. A. G., Nunes, L. R. O. P. & Schirmer, C. (s.d.). *Os Efeitos do Trabalho Colaborativo na Inclusão de alunos com Deficiência Física em Escolas Municipais do Rio de Janeiro. V Congresso Brasileiro de Comunicação alternativa*. Brasil. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf/116134\\_1.pdf](http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf/116134_1.pdf)
- Batista (1999). O Sucesso de Todos na Escola Inclusiva. In CNE (Org.) *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1988). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.



- Barrère, A. (2005). O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma. *Análise Social*, XL, pp. 619-631.
- Bell, J. (1997). Como Realizar um Projecto de Investigação. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 43-55). Lisboa: APM.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Brito, J. N. & Sabariz, A. L. R. (2011). *Elaboração e Gestão de Projetos Educacionais*. São João del-Rei: NEAD-UFSJ. Disponível em: [http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/projetos\\_educacionais/modulo\\_projetos\\_educacionais.pdf](http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/projetos_educacionais/modulo_projetos_educacionais.pdf)
- Cabral, L. S. M., Postalli, L. M. M., Orlando, R. M. & Gonçalves, A. G. (2014). Formação de Professores e Ensino Colaborativo: Proposta de Aproximação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 9, pp. 390- 401. Brasil.
- Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M., Vitorino, T. (2004). *Aprender com a Diversidade- Um guia para o desenvolvimento da escola*. Porto: ACIME.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação- Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavalcante, R. B., Calixto, P. & Pinheiro (2014). Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf.& Soc.:Est., João Pessoa*, 24, pp. 13-18.
- Correia, L.M. (1999), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação apropriadas. In D. Rodrigues (Org.). *Educação e Diferença- Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva*. (pp.121-140). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2010). *Educação Especial e Inclusão – Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas especiais - Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Dias, P. (2008). Pontos de partida para uma dinâmica de trabalho colaborativo. In GTI (Eds.). *O professor de matemática e os projetos de escola* (pp.233-256). Lisboa: APM.
- DGIDC (2008). *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.
- DGIDC (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores – Chave para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para Directores*. Estoril: Editora Cerci-coa.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando os seus benefícios. *Educar*, 31, pp. 231-230. Curitiba, Editora UFPR.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial – Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), pp. 5-16.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores- aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Freire, S. (2008). Um Olhar Sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, XVI, 1, pp. 5- 20.
- Garrett, A. (1988). *A Entrevista, seus Princípios e Métodos*. Rio de Janeiro: Livraria AGIR Editora.
- Gómez, G. R., Flores, J. G. & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- González, M. C. O. (2010) Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos. In L. de M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão- Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp. 58-72) Porto: Porto Editora.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação aplicada*. 5. pp. 167-187.
- Herdeiro, R. & Silva, A. M. C. (2014). Contextos e estratégias de aprendizagem no trabalho docente: Um estudo com professores do 1º CEB. In A. Lopes, M. A. S. Cavalcante, D.A. Oliveira & A. M. Hypólito ( Orgs). *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*. Edição: CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Janeira, A. L. (1971). A técnica de análise de conteúdo nas ciências sociais: natureza e aplicações. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224260109P6yXY4bm6Vt51JF8.pdf>
- Júnior, A. F. B. & Júnior, N. F. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência*, 7, pp. 237-250.

- Kauffman, J. M. & Lopes, J. A. (2007). *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (1991). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Latas, A.P. (2012). O Desenvolvimento Local, um Argumento para uma Educação mais Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.). *Educação Inclusiva – Dos conceitos às Práticas de Formação* (pp.17-27). Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Santa Iria de Azóia: Edições ASA.
- Lessssard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. .(2012) *Investigação Qualitativa- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. A. & Fialho, A. (2015) Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49, pp. 27-43.
- Lopes, M. C. S. L. S. L. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O Estudo de Caso como Estratégia de Investigação em Educação. EDUSER- *Inovação, Investigação em Educação*, Vol. 2, pp. 49-65. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Meireles-Coelho, C. (1988). Educação igual para todos? – Tratar a todos por igual? *Noesis*, 6, pp. 3-9.

- Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e Estratégias da Investigação social*. Lisboa: Instituto Superior de ciências Sociais e Políticas.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2010). Os Desafios da Educação Inclusiva- Fazer as coisas Certas ou Fazer Certas as Coisas. In L. de M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão- Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. (pp. 73-88) Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2012). Qualidade e Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva – Dos Conceitos às Práticas de Formação*. (pp. 109-124). Porto: Porto Editora.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula- Um Guia Para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I & Courela, C. (2013). Mudança e Inovação em Educação: o Compromisso dos Professores. *Interacções*, 27, pp. 97-117.
- ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem. Disponível em: <http://www.pcp.pt/actpol/temas/dhumanos/declaracao.html>
- ONU (1989). Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. Disponível em: [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Ortiz, J. L. S. & Gastelú, C. A. T. (2016). La percepción del trabajo colaborativo mediante el soporte didáctico de herramientas digitales. *Revista de Innovación Educativa*. 8. pp. 1- 13.
- Platone, F. & Hardy, M. (2004). *Ninguém Ensina Sozinho - Responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed.

- Ponte, J. P. & Serrazina, L. (2003). Professores e formadores investigam a sua própria prática - O papel da colaboração. *Zetetiké*, 20, pp. 1-32.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, C. F. & Martins, C. (2009). *O Trabalho Colaborativo como promotor de Desenvolvimento Profissional: Perspetivas de Formando e Formadores do PFCM*. Associação de Professores de Matemática. Disponível em: [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4867/1/ProfMat2009\\_Ribeiro%26Martins.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/4867/1/ProfMat2009_Ribeiro%26Martins.pdf)
- Rief, S. F. & Heimburge, J. A. (2000). *Como Ensinar todos os alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Vol. 1. Porto: Porto editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.). *Perspetivas sobre inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideais (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. (pp.1-16). S. Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, D. & Rodrigues, L. L. (2012). Formação de Professores e Inclusão: Como se Reformam os Reformadores? In D. Rodrigues (Org.). *Educação Inclusiva – Dos conceitos às Práticas de Formação* (pp.89-107) Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Roldão, M. C. (2006). Trabalho Colaborativo: O que fazemos e o que não fazemos nas Escolas? *Revista Noesis*, 66, pp. 22-23.
- Roldão, M. C. (2007a). Colaborar é Preciso: Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho Colaborativo dos Professores. *Revista Noesis*, 71, pp. 25- 29.

- Roldão, M. C. (2007b). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12, pp. 94 – 181.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir- Da Investigação- ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*. 1. pp. 127-142.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*. 8, pp. 63-83.
- Sánchez, P. A. (2005). A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão-Revista de Educação Especial*. 07. pp. 1-18.
- Sant`Ana, I. M., (2005). Educação inclusiva: Conceções de Professores e Diretores. *Psicologia em estudo*. 10 (2). pp. 227-234.
- SEESP/MEC (2004). *Educação Inclusiva: A Fundamentação Filosófica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Silva, M. D. O. & Carvalho, A. (2013). Atitudes de Práticas dos Professores face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 47 (1). pp. 53-73.
- Silva, J.C. & Silva, M. M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*. 28 (2). pp. 87-109.
- Silveira, F. F. & Neves, M. M. B. J. (2006). Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções dos Pais e dos Professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 22 (1). pp. 079-088.
- Smith, D. D. (2008). *Introdução à Educação Especial – Ensinar em Tempos de Inclusão*. São Paulo: ARTEMED.

- Sousa, M. J. & Batista, C. S. (2016). Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios. Lisboa: PACTOR.
- Teles, A., Ribeiro, C. & Ferreira, C. (2012). Implementação da classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde como Referência para a Classificação das Necessidades Educativas Especiais. *Gestão e Desenvolvimento*, 20, pp. 111-128.
- Terra, D. V. (2004). Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspetiva do planeamento coletivo do trabalho pedagógico. *Movimento*, 10, pp. 157-179.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2014). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação*. V. N. de Famalicão: Húmus.
- UNESCO (1990). Declaração Mundial Sobre educação para Todos – Conferência de Jomtien. Tailândia: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação Educativa na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Educação para Todos: O compromisso de Dakar*. Dakar: UNESCO.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In Silva & Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Warwick, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In David Rodrigues (Org.). *Educação e diferença - Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva* (pp. 109-122). Porto: Porto Editora



## **Legislação**

Decreto- Lei nº 319/91, de 23 de agosto - Regime Educativo Especial.

Decreto- Lei nº 20/2006, de 31 de janeiro- Revisão do regime Jurídico do concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da Educação Pré- escolar e do Ensino Básico e Secundário.

Decreto- Lei nº 3 /2008, de 7 de janeiro - Regime Educativo Especial.

Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de novembro.

Despacho Normativo 24-A/2012, de 6 de dezembro

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº21/2008, de 12 de maio - Primeira alteração ao Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1

Exmo. Sr. Diretor  
do Agrupamento

Assunto: Solicitação de autorização para a realização de entrevistas

Eu, Maria Margarida de Brito da Lança, professora do 1º Ciclo, a lecionar na EB. de [REDACTED] do Agrupamento [REDACTED] presentemente a frequentar o 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor” na Escola Superior de Educação de Beja, venho solicitar autorização ao Sr. Diretor para elaboração de entrevistas aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, aos colegas de Educação Especial e a professores que façam parte da Direção da Escola. Estas entrevistas serão realizadas no âmbito da dissertação de Mestrado intitulada “O trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo”.

Comprometo-me ao sigilo sobre a identidade de todos os participantes.

Em, 31 de janeiro de 2017

Com os melhores cumprimentos

A professora

Margarida Lança

## **Apêndice 2**

**Mestranda:** Margarida Lança

**Dissertação de Mestrado:** O trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo (2017, IPBeja).

### **GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES DO ENSINO REGULAR DO 1º CICLO**

**Participantes:** dez professores do Ensino Regular (cinco do meio rural e cinco do meio urbano).

**Local da realização da entrevista:** Escolas onde os participantes lecionam, biblioteca ou outro local do interesse dos participantes.

**Horário:** A definir pelos participantes.

#### **Objetivo geral :**

- Conhecer as práticas colaborativas existentes entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo.

#### **Objetivos específicos:**

- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Regular com alunos com NEE.
- Sinalizar as necessidades de apoio dos professores do Ensino Regular relativamente aos professores de Educação Especial.
- Identificar as práticas colaborativas existentes entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular.

- Comparar a colaboração que existe entre os professores de Educação Especial e os Professores do Ensino Regular no meio rural com a colaboração que existe entre os professores do Ensino Especial e os Professores do Ensino Regular no meio urbano.
- Conhecer o contributo da colaboração existente entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular para a inclusão dos alunos com NEE na turma.

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
<p><b>Bloco 1</b> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado</p>	<p>-Informar o entrevistado sobre o tema e objetivos da entrevista.</p> <p>- Informar e motivar o entrevistado para que o mesmo entenda a importância da sua colaboração para o sucesso do estudo que se pretende desenvolver.</p> <p>- Assegurar ao entrevistado o carácter confidencial das suas opiniões.</p>		
	<p>- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores do Ensino</p>	<p>1- Concorda com a inclusão de alunos com NEE no En-</p>	

<p><b>Bloco II</b> Percepção dos professores do Ensino Regular quanto aos apoios prestados pelos professores de Educação Especial.</p>	<p>Regular com alunos com NEE.</p> <p>- Sinalizar as necessidades de apoio dos professores do Ensino Regular relativamente aos professores de Educação Especial.</p>	<p>sino Regular? Porquê?</p> <p>2- Quais são as maiores dificuldades sentidas pelo professor do Ensino Regular quando tem na sala de aula alunos com NEE?</p> <p>3- Na sua opinião, o apoio educativo que os professores de Educação Especial dão aos alunos com NEE é suficiente?</p> <p>4- Como gostaria que fossem dados os apoios aos alunos com NEE? Dentro ou fora da sala de aula?</p> <p>5- Com que frequência é que os professores de Educação Especial deveriam dar apoio educativo aos alunos com NEE?</p>	<p>-Horas semanais ou quantos dias por semana.</p>
--	--	---	--

<p><b>Bloco III</b> Percepção dos professores do ensino Regular sobre as práticas colaborativas entre eles e os professores de Educação Especial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as práticas colaborativas existentes entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular.</li> <li>- Comparar a colaboração que existe entre os professores de Educação Especial e os Professores do Ensino Regular no meio rural com a cooperação que existe entre os professores do Ensino Especial e os Professores do Ensino Regular no meio urbano.</li> </ul>	<p>6- Considera que o trabalho colaborativo entre professores tem influência no ensino/aprendizagem dos alunos? Pode exemplificar.</p> <p>7- Na sua opinião, o professor de Educação Especial mostra-se disponível para desenvolver um trabalho colaborativo com o professor de Ensino Regular?</p> <p>8- Que tipo de trabalho existe entre o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular? Com que frequência?</p> <p>9- O trabalho colaborativo existente entre o professor de Educação Especial e o professor de Ensino Regular é</p>	<p>- Se o entrevistado disser que o trabalho colaborativo não existe ou não é suficiente, perguntar porque considera que é assim na realidade.</p>
---	---	--	--

(continuação do Bloco III)		<p>suficiente?</p> <p>10- Considera que a colaboração entre o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular do meio rural e do meio urbano é diferente? Justifique.</p> <p>11- Quais os obstáculos ao trabalho colaborativo entre os professores?</p> <p>12- Sente disponibilidade para desenvolver, neste momento, um trabalho colaborativo com o professor de Educação Especial? Porquê?</p>	<p>- Se o entrevistado disser que é diferente, perguntar em que medida é diferente?</p> <p>- Frequência</p> <p>- Outra.</p>
----------------------------	--	---	---



<p><b>Bloco IV</b> Contributo do trabalho colaborativo entre os docentes de Educação Especial e do Ensino Regular.</p>	<p>-Conhecer o contributo da colaboração existente entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular para a inclusão dos alunos com NEE na turma.</p>	<p>13- O trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular é importante para a inclusão dos alunos com NEE? Porquê?</p> <p>14- Em que vertentes pode ser desenvolvido o trabalho colaborativo entre os professores?</p> <p>15-Quais as vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo para os professores do ensino Regular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificações;</li> <li>- Avaliações;</li> <li>- Estratégias de ensino;</li> <li>- Elaboração de materiais.</li> <li>- Trabalho na sala de aula.</li> <li>- Perguntar se existem mais vantagens ou desvantagens.</li> </ul>
<p><b>Bloco V</b> Encerramento da entrevista</p>	<p>- Finalizar a entrevista</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer ao entrevistado pela sua colaboração e pela disponibilidade demonstrada e por toda a informação fornecida para o estudo em questão.</li> </ul>

## **Apêndice 3**

**Mestranda:** Margarida Lança

**Dissertação de Mestrado:** O trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo (2017, IPBeja).

### **GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Participantes:** Cinco professores de Educação Especial

**Local da realização da entrevista:** Escolas onde os participantes lecionam, biblioteca ou outro local do interesse dos participantes.

**Horário:** A definir pelos participantes

#### **Objetivo geral:**

- Conhecer as práticas colaborativas existentes entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo.

#### **Objetivos específicos:**

- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Regular com alunos com NEE.
- Sinalizar as necessidades de apoio dos professores do ensino Regular relativamente aos professores de Educação Especial.
- Identificar as práticas colaborativas existentes entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular.

- Comparar a colaboração que existe entre os professores de Educação Especial e os Professores do Ensino Regular no meio rural com a colaboração que existe entre os professores do Ensino Especial e os Professores do Ensino Regular no meio urbano.
- Conhecer o contributo da colaboração existente entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular para a inclusão dos alunos com NEE na turma.

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
<b>Bloco 1</b> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	-Informar o entrevistado sobre o tema e objetivos da entrevista.  - Informar e motivar o entrevistado para que o mesmo entenda a importância da sua colaboração para o sucesso do estudo que se pretende desenvolver.  - Assegurar ao entrevistado o caráter confidencial das suas opiniões.		- Será dado espaço ao entrevistado para o esclarecimento de dúvidas.

<p><b>Bloco II</b></p> <p>-Percepção dos professores de Educação Especial quanto aos apoios prestados aos alunos com NEE inseridos no Ensino Regular</p>	<p>- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Regular com alunos com NEE.</p> <p>- Sinalizar as necessidades de apoio dos professores do Ensino Regular relativamente aos professores de Educação Especial.</p>	<p>1- Concorda com a inclusão de alunos com NEE no Ensino Regular? Porquê?</p> <p>2- Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades sentidas pelo professor do Ensino Regular quando tem na sala de aula alunos com NEE?</p> <p>3- Na sua opinião, o apoio educativo que os professores de Educação Especial dão aos alunos com NEE é suficiente?</p> <p>4- Como gostaria que fossem dados os apoios aos alunos com NEE? Dentro ou fora da sala de aula?</p> <p>5- Com que frequência é que os professores de Educação Especial deveriam dar apoio educativo aos alunos com NEE?</p>	<p>- Horas semanais ou quantos dias por semana</p>
--	---	---	--

<p><b>Bloco III</b> Percepção dos professores de Educação Especial sobre as práticas colaborativas entre eles e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as práticas colaborativas existentes entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular.</li> <li>- Comparar a cooperação que existe entre os professores de Educação Especial e os Professores do Ensino Regular no meio rural com a cooperação que existe entre os professores do Ensino Especial e os Professores do Ensino Regular no meio urbano.</li> </ul>	<p>6- Considera que o trabalho colaborativo entre professores tem influência no ensino/aprendizagem dos alunos? Pode exemplificar.</p> <p>7- Na sua opinião, o professor de Ensino Regular mostra-se disponível para desenvolver um trabalho colaborativo com o professor de Educação Especial?</p> <p>8- Que tipo de trabalho existe entre o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular? Com que frequência?</p> <p>9- O trabalho colaborativo existente entre o professor de Educação Especial e o professor de Ensino Regular é suficiente?</p>	<p>- Se o entrevistado disser que o trabalho colaborativo não existe ou não é suficiente, perguntar porque considera que é assim na realidade.</p>
---	--	--	--

<p>(continuação do Bloco III)</p>		<p>10-Considera que a colaboração entre o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular do meio rural e do meio urbano é diferente? Justifique.</p> <p>11- Quais os obstáculos ao trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular?</p> <p>12- Sente disponibilidade para desenvolver, neste momento, um trabalho colaborativo com os professores de Ensino Regular? Porquê?</p>	<p>- Se o entrevistado disser que é diferente, perguntar em que medida é diferente?</p> <p>- Frequência</p> <p>- Outra.</p>
<p><b>Bloco IV</b></p> <p>Contributo do trabalho colaborativo entre os docentes de Educação Espe-</p>	<p>- Conhecer o contributo da colaboração existente entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular para a in-</p>	<p>13- O trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular é importante para a</p>	<p>- Planificações;</p> <p>- Avaliações;</p> <p>- Estratégias de ensino;</p> <p>- Elaboração de materiais.</p>

cial e do Ensino Regular.	clusão dos alunos com NEE na turma.	inclusão dos alunos com NEE? Porquê?  14- Em que vertentes pode ser desenvolvido o trabalho colaborativo entre os professores?  15-Quais as vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo para os professores de Educação Especial.	- Desenvolvimento de estratégias adequadas a todos os alunos - Trabalho na sala de aula  Perguntar se existem mais vantagens ou desvantagens.
<b>Bloco V</b> Encerramento da entrevista	- Finalizar a entrevista		-Agradecer ao entrevistado pela sua colaboração e pela disponibilidade demonstrada e por toda a informação fornecida para o estudo em questão.

## **Apêndice 4**

**Mestranda:** Margarida Lança

**Dissertação de Mestrado:** O trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo (2017, IPBeja).

### **GUIÃO DE ENTREVISTA AOS ELEMENTOS DA DIREÇÃO**

**Participantes:** Três elementos da direção.

**Local da realização da entrevista:** Escola Básica A e Escola Básica B (onde trabalham os elementos da Direção).

**Horário:** A definir pelos participantes

#### **Objetivo geral:**

- Conhecer as práticas colaborativas existentes entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo.

#### **Objetivos específicos:**

- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Regular com alunos com NEE.
- Sinalizar as necessidades de apoio dos professores do ensino Regular relativamente aos professores de Educação Especial.
- Identificar as práticas colaborativas existentes entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular



- Comparar a colaboração que existe entre os professores de Educação Especial e os Professores do Ensino Regular no meio rural com a colaboração que existe entre os professores do Ensino Especial e os Professores do Ensino Regular no meio urbano.
- Conhecer o contributo da colaboração existente entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular para a inclusão dos alunos com NEE na turma.
- Identificar as condições organizacionais existentes num agrupamento de escolas para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Blocos	Objetivos	Questões	Observações
<b>Bloco 1</b> Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.	-Informar o entrevistado sobre o tema e objetivos da entrevista.  - Informar e motivar o entrevistado para que o mesmo entenda a importância da sua colaboração para o sucesso do estudo que se pretende desenvolver.  - Assegurar ao entrevistado o caráter confidencial das suas opiniões.		- Será dado espaço ao entrevistado para o esclarecimento de dúvidas.

<p style="text-align: center;"><b>Bloco II</b></p> <p>-Percepção dos elementos da direção quanto aos apoios prestados pelos professores de Educação Especial aos alunos com NEE do 1º Ciclo, inseridos no Ensino Regular.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as dificuldades sentidas pelos professores do Ensino Regular com alunos com NEE.</li> <li>- Sinalizar as necessidades de apoio dos professores do Ensino Regular relativamente aos professores de Educação Especial.</li> </ul>	<p>1- Concorda com a inclusão de alunos com NEE no Ensino Regular? Porquê?</p> <p>2- Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades sentidas pelo professor do Ensino Regular quando tem na sala de aula alunos com NEE?</p> <p>3- Na sua opinião, o apoio educativo que os professores de Educação Especial dão aos alunos com NEE é suficiente?</p> <p>4- Como considera que devem ser dados os apoios aos alunos com NEE? Dentro ou fora da sala de aula?</p> <p>5- Com que frequência é que os professores de Educação Especial deveriam dar apoio educativo aos alunos com NEE?</p>	<p>- Horas semanais ou quantos dias por semana.</p>
---	--	---	---

<p><b>Bloco III</b> Percepção dos elementos da direção sobre as práticas colaborativas entre eles e os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular do 1º Ciclo</p>	<p>- Identificar as práticas colaborativas existentes entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular.</p> <p>- Comparar a cooperação que existe entre os professores de Educação Especial e os Professores do Ensino Regular no meio rural com a cooperação que existe entre os professores do Ensino Especial e os Professores do Ensino Regular no meio urbano.</p>	<p>6- Considera que o trabalho colaborativo entre professores tem influência no ensino/aprendizagem dos alunos? Pode exemplificar.</p> <p>7- Na sua opinião, os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular mostram-se disponíveis para desenvolver um trabalho colaborativo entre si?</p> <p>8- Que tipo de trabalho existe entre o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular? Com que frequência?</p> <p>9- O trabalho colaborativo existente entre o professor de Educação Especial e o professor de Ensino Regular é suficiente?</p>	<p>- Se o entrevistado disser que o trabalho colaborativo não existe ou não é suficiente, perguntar porque considera que é assim na</p>
--	---	---	---

(Continuação do bloco III)		<p>10-Considera que a colaboração entre o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular do meio rural e do meio urbano é diferente? Justifique.</p> <p>11- Quais os obstáculos ao trabalho colaborativo entre os professores?</p>	<p>realidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se o entrevistado disser que é diferente, perguntar em que medida é diferente?</li> <li>- Frequência</li> <li>- Outra.</li> </ul>
<p><b>Bloco IV</b></p> <p>Contributo do trabalho colaborativo entre os docentes de Educação Especial e do Ensino Regular.</p>	<p>- Conhecer o contributo da colaboração existente entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular para a inclusão dos alunos com NEE na turma.</p>	<p>12- O trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular é importante para a inclusão dos alunos com NEE? Porquê?</p> <p>13- Em que vertentes pode ser desenvolvido o trabalho colaborativo entre os professores?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias de ensino;</li> <li>- Elaboração de materiais.</li> <li>- Planificação</li> <li>- Avaliação</li> <li>- Elaboração de fichas de avaliação</li> <li>- Elaboração de materiais</li> <li>- Desenvolvimento de estratégias adequadas</li> </ul>

(Continuação do bloco IV)		14-Quais as vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo para os professores do Ensino Regular e de Educação Especial?	<p>a todos os alunos.</p> <p>- Trabalho na sala de aula.</p> <p>- Perguntar se existem mais vantagens ou desvantagens.</p>
<p><b>Bloco V</b></p> <p>Condições organizacionais para o trabalho colaborativo</p>	<p>- Identificar as condições organizacionais existentes num agrupamento de escolas para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.</p>	<p>15- Existem, realmente, condições para o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular do 1º Ciclo? Especifique.</p> <p>16- Como são operacionalizados e monitorizados os tempos conjuntos para as reuniões entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular?</p>	<p>- Exemplo (tempos conjuntos).</p> <p>- Se o entrevistado disser que existem condições, perguntar que condições existem.</p>

(Continuação do bloco V)		<p>17- O que pensa que poderia ser feito para a promoção do trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular do 1º Ciclo?</p> <p>18- Qual o papel dos órgãos de gestão neste âmbito?</p>	
<p><b>Bloco VI</b> Encerramento da entrevista</p>	<p>- Finalizar a entrevista</p>		<p>-Agradecer ao entrevistado pela sua colaboração e pela disponibilidade demonstrada e por toda a informação fornecida para o estudo em questão.</p>

## Apêndice 5

**Tabela de análise do conteúdo das entrevistas em categorias e subcategorias**

Categorias	Subcategorias	Unidades de registro	Docentes do Ensino Regular		Docentes de Educação Especial	Elementos da Direção
			Meio rural	Meio urbano		
1.Inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular	1.1. Concor- dância dos professores.	Pergunta 1- Concorda com a inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular? Porquê?				
		Sim, porque eles têm que se socializar.	Prof. 1	Prof.3	Prof.13 Prof.14	Prof. 2 Prof. 6
		Sim, mas desde que tenham apoio especializado.	Prof. 4			
		Sim, porque vão desenvolver-se mais e os outros colegas tornar-se-ão cidadãos solidários e coope- rantes.	Prof. 8	Prof. 5	Prof.16	
		Sim, porque a escola deve reproduzir os modelos da sociedade.			Prof. 7	
		Sim, porque são alunos com os mesmos direitos que os outros.	Prof. 9 Prof.15		Prof.18	
		Na maioria dos casos, mas não quando são alunos com uma grande deficiência e pouca autonomia.		Prof. 10 Prof.12		Prof.17
		Depende da problemática e do tipo de apoios que são concedidos ao professor.		Prof.11		

2. Apoios prestados aos alunos com NEE	2.1. Dificuldades dos professores do Ensino Regular	<b>Pergunta 2-</b> Quais são as maiores dificuldades sentidas pelo professor do Ensino Regular quando tem na sala de aula alunos com NEE?			
		Falta de apoios relativamente a um professor de Educação Especial.	Prof.1 Prof.8		
		Dar apoio aos alunos com NEE de acordo com as suas necessidades por não terem formação em Educação Especial.	Prof.4	Prof.5 Prof.10	Prof.16 Prof.18 Prof.2
		Depende da problemática que a criança apresente, mas o professor consegue sempre arranjar tarefas adequadas.		Prof.3	
		Fazer as adaptações e a articulação dentro do currículo.			Prof.6
		O tamanho da turma e a diversidade dos alunos em conjunto as problemáticas existentes na turma.		Prof.11 Prof.12	Prof.7 Prof.13
		Planificar e arranjar materiais que se adaptem aos alunos com NEE.	Prof.9		
		A falta de familiarização com o Decreto-Lei nº3 de 2008.			Prof.14
		Falta de apoio, falta de tempo e não saber dar uma resposta adequada a esses alunos.	Prof.15		
		Depende do aluno, depende da problemática, dos medicamentos que toma, da família, da dimensão das turmas e dos apoios.			Prof.17



2.2. Opinião sobre os apoios	<b>Pergunta 3-</b> Na sua opinião, o apoio educativo que os professores de Educação Especial dão aos alunos com NEE é suficiente?				
	Não é suficiente.	Prof.1 Prof.8 Prof.9	Prof.3 Prof.5 Prof.10 Prof.11	Prof.13 Prof.18	Prof.6
	Não, porque as escolas têm cada vez menos professores de E. E. e não se consegue arranjar horas para todos os alunos.				Prof.2
	Não, porque tenho um aluno com NEE que não tem apoio.	Prof.4			
	Não, porque há muitos alunos no nosso Agrupamento que não têm resposta e, os que têm, é inferior àquilo que necessitam.			Prof.7	
	Não, porque o número de alunos é grande, aumentando de ano para ano, e o número de professores colocados é insuficiente.			Prof.16	Prof.17
	Não há apoio nenhum! Há dois anos que tenho alunos com NEE sem apoio.	Prof.15			
	Não, porque há muitos alunos que não são apoiados e há uma grande sobrecarga para cada professor de E. E.			Prof.14	
	É muito bom, mas não sei se é ou não.		Prof. 12		

2.3. Forma como deveriam ser dados os apoios	<b>Pergunta 4-</b> Como gostaria que fossem dados os apoios aos alunos com NEE? Dentro ou fora da sala de aula?				
	Dentro e fora da sala de aula, depende do tipo de trabalho que o professor implementa, do seu perfil, do aluno e da turma.	Prof.1			
	Depende do aluno e, em determinadas horas, ser melhor estar na sala de aula e, noutras horas, estar fora da sala de aula.				Prof.2
	Os apoios deveriam ser dados dentro da sala de aula.	Prof.4	Prof.3		
	Grande parte do tempo, dentro da sala de aula e outra parte fora da sala de aula. Depende da problemática da criança.		Prof.5	Prof.7 Prof. 14 Prof.18	Prof.17
	Dentro e fora da sala de aula, conforme a problemática do aluno e as atividades.	Prof.9 Prof.15	Prof.10 Prof.11 Prof.12		Prof.6
	Sempre dentro da sala de aula, para não se sentir excluído do grupo.	Prof.8		Prof.13	
	Sempre dentro da sala de aula e só em raras exceções, devem ser retirados da sala.			Prof.16	
	<b>Pergunta 5-</b> Com que frequência é que os professores de Educação Especial deveriam dar apoio educativo aos alunos com NEE?				
	Depende das Necessidades Educativas Especiais,	Prof. 1			

2.4. Frequên- cia com que deveriam ser dados os apoios	mas alunos com um perfil muito próprio, deveria ser a tempo inteiro.				
	Depende da problemática e dependendo do aluno.	Prof.9			Prof.17
	Depende dos casos, alunos com deficiências graves, diariamente (45 minutos ou 1 hora). Noutros casos, duas ou três manhãs por semana.			Prof.7 Prof.13	
	Todos os dias.	Prof.4	Prof.5 Prof.11 Prof.12	Prof.18	Prof.6
	Todos os dias, não o dia inteiro, mas para que se possa fazer um trabalho continuado.	Prof.8			
	Todos os dias, pelo menos uma a duas horas por dia.			Prof.16	Prof.2
	Todos os dias, uma manhã ou uma tarde.	Prof.15	Prof.3 Prof.10		
	Não devemos pensar no tempo que os alunos devem estar com o professor de E.E, mas sim que devem ser apoiados nas área onde têm dificuldade.			Prof.14	
3.1. Influên- cia do traba- lho colabora-	<b>Pergunta 6-</b> Considera que o trabalho colaborativo entre professores tem influência no ensino/aprendizagem dos alunos? Pode exemplificar?				
	Sim, porque contribui para desenvolver trabalhos mais práticos com os alunos, para que eles desenvolvam mais competências e tenham mais sucesso	Prof.1			Prof.6

3. Percepção dos professores sobre as práticas colaborativas	tivo no ensino/aprendizagem dos alunos.	educativo.				
		Sim, permite desenvolver um trabalho mais profícuo para os alunos, segundo as suas necessidades.	Prof.4	Prof.10		Prof.2
		Sim, tem muita influência no ensino/aprendizagem dos alunos, porque com a ajuda do professor de E.E. conseguem-se melhores resultados.	Prof.15	Prof.3		
		Sim, tem muita influência no ensino/aprendizagem dos alunos, porque aprende-se muita coisa e acaba por ser muito enriquecedor para todos.		Prof.5		Prof.17
		Sim, porque podem desenvolver-se atividades com os outros alunos da turma e isso vai contribuir o seu sucesso educativo			Prof.7	
		Sim, porque permite adequar o currículo, o ambiente educativo, as estratégias de intervenção, os materiais e isso repercute-se no ensino/aprendizagem dos alunos com NEE.			Prof.16	
		Sim, porque permite dar uma continuidade ao trabalho que se está a fazer dentro da sala de aula e isso tem muita influência no ensino/aprendizagem dos alunos.	Prof.8 Prof.9	Prof.12	Prof.14 Prof.18	
		Sim, porque o professor de E.E. tem uma visão diferente, tem estratégias diferentes, mais diferenciadas. Mas isso não acontece e, muitas vezes, é ao contrário.		Prof.11		

3.2. Disponibilidade dos docentes		Sim, porque ao planificar-se as aulas em conjunto, pode-se dividir tarefas para os professores desenvolverem os dois na sala de aula e todos ficam a ganhar.			Prof.13	
	<b>Pergunta 7 (aos professores do Ensino Regular)</b> - Na sua opinião, o professor de Educação Especial mostra-se disponível para desenvolver um trabalho colaborativo com o professor de Ensino Regular?					
		Sim, o professor de E.E. mostra-se disponível para trabalhar com o professor de Ensino Regular.	Prof.1 Prof.4 Prof.15	Prof.3 Prof.10 Prof.12		
		Sim, mas muito angustiado por saber que o seu trabalho não é minimamente suficiente.		Prof.5		
		Sim, mas não tem é tempo para o fazer, muitas vezes.	Prof.8 Prof.9			
		Por vezes, porque é muito difícil eles enquadrarem-se nas aprendizagens dos alunos ou terem estratégias diferentes.		Prof.11		
	<b>Pergunta 7 (aos professores de E. E.)</b> - Na sua opinião, o professor do Ensino Regular mostra-se disponível para desenvolver um trabalho colaborativo com o professor de Educação Especial?					
		Sim, o professor do Ensino Regular mostra-se disponível para desenvolver um trabalho colabo-			Prof.13 Prof.14	

		rativo com o professor de E.E.				
		Sim, mas estão sobrecarregados com reuniões e outras solicitações a que têm que atender.			Prof.7 Prof.16	
		Sim, mas não há tempos nos horários dos professores e deveria estar contabilizado um tempo para fazer-se esse trabalho.			Prof.18	
		<b>Pergunta 7 (aos elementos da Direção)</b> - Na sua opinião, os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular mostram-se disponíveis para desenvolverem um trabalho colaborativo entre si?				
		Há pessoas que se mostram disponíveis para desenvolver um trabalho colaborativo, mas há outros que não estão disponíveis.				Prof.2
		Sim, os professores do Ensino Regular e de E.E. mostram-se disponíveis para desenvolverem um trabalho colaborativo entre si.				Prof.6
		O trabalho colaborativo fora da sala de aula quase não existe, há uma incompatibilidade de horários que não permite este tipo de trabalho.				Prof.17
		<b>Pergunta 12 (aos professores do Ensino Regular)</b> - Sente disponibilidade para desenvolver, neste momento, um trabalho colaborativo com o professor de Educação Especial? Porquê?				
		Sim, é necessário estar-se sensível à partilha de experiências, à partilha de materiais.	Prof.1			

		Sim, sem dúvida, é o que eu faço.		Prof.3		
		Sim, mas não tenho um horário para isso.	Prof.4 Prof.8	Prof.10 Prof.11		
		Sim, vou sempre desenvolvendo qualquer coisa, mas é muito pouco, por falta de tempo.		Prof.5		
		Não tenho disponibilidade, por falta de tempo.	Prof.9	Prof.12		
		Se não tivesse disponibilidade, tinha que a arranjar. Mas não tenho nenhum professor de E.E. a apoiar os meus alunos com NEE.	Prof.15			
		<b>Pergunta 12 (aos professores de Educação Especial) - Sente disponibilidade para desenvolver, neste momento, um trabalho colaborativo com os professores do Ensino Regular? Porquê?</b>				
		Sim, tenho alguma disponibilidade, porque não tenho muitos alunos.			Prof.7	
		Sim, sempre, porque sem o trabalho colaborativo não se consegue que os miúdos tenham sucesso.			Prof.13 Prof.14	
		Sim, porque é a boa vontade e a minha meta também é essa, não só trabalhar com os alunos, mas também com os professores.			Prof.16 Prof.18	
		<b>Pergunta 8- Que tipo de trabalho existe entre o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular? Com que frequência?</b>				
		Um trabalho informal, que depende da boa vontade e personalidade de cada um, visto os horários	Prof.1	Prof.10 Prof.12	Prof.14 Prof.16	Prof.2

	3.3. Tipo de trabalho colaborativo	não convergirem e os professores de E. E. estarem sobrecarregados.				
		Eu e a colega de E.E. juntamo-nos diariamente no final de cada aula, mas ninguém nos obriga a fazer nada.		Prof.3		
		É pouco frequente, porque o professor de E.E. vem pouco à escola e resume-se à elaboração dos currículos, à avaliação e à elaboração de materiais.	Prof.4	Prof.5		
		Não há muita frequência, as reuniões de avaliação, no final de cada período, são as únicas que existem.				Prof.6
		É tudo informal, deveria de haver mais colaboração, mas não há tempo e arranjam-se, pontualmente, alguns momentos.			Prof.7	
		Depende, porque no meio urbano, eu tinha outro tipo de trabalho com a professora de E. E. e agora, no meio rural, a colega vem cá poucas vezes.	Prof.8			
		É um trabalho descontinuado, porque resume-se às poucas horas que os professores de E.E. estão dentro das salas com os miúdos.	Prof.9 Prof.15			Prof.17
		Há pouca disponibilidade da parte dos professores de E.E. e a colaboração apenas se resume ao preenchimento de papéis.		Prof.11		
		Neste momento, não estou à altura para responder a essa pergunta, porque estou a trabalhar com alunos em pequeno grupo, na sala de apoio, para rentabilizarmos os recursos.			Prof.13	



3.4. Satisfação dos professores		Mesmo não se fazendo reuniões, há trabalho colaborativo no final das aulas, por mail e nos intervalos.				Prof.18
	<b>Pergunta 9-</b> O trabalho colaborativo existente entre o professor de Educação Especial e o professor de Ensino Regular é suficiente?					
		Não, porque o professor de E.E. anda a correr de um lado para o outro e tem muitos alunos para apoiar.	Prof.1		Prof.13	
		Não, porque é muito pouco três reuniões por ano.				Prof.2
		No meu caso, é suficiente.		Prof.3		
		Não, o trabalho colaborativo entre os professores de E.E. e do Ensino Regular não é suficiente.	Prof.4 Prof.8 Prof.9	Prof.5 Prof.10		Prof. 6
		Por vezes, não é, devido à falta de tempo.			Prof.7	
		Não, mas isso depende muito de cada professor.		Prof.11	Prof.14	
		Não, porque conjugar horários é muito complicado.		Prof.12		
		Não, porque resume-se apenas ao momento em que vão às escolas dar apoio aos alunos.	Prof.15			
		Não é suficiente. Deveria de haver uma hora ou hora e meia, semanalmente, definida nos horários.			Prof.16 Prof.18	

		Não, porque reunir, depois da 16h ou das 1730h, preparar aulas e corrigir trabalhos, é muito complicado estarmos a pedir isso às pessoas.				Prof.17
	3.5. Diferença do trabalho colaborativo entre o meio rural e o urbano	<b>Pergunta 10-</b> Considera que a colaboração entre o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Regular do meio rural e do meio urbano é diferente?				
		Talvez, porque a escola do meio rural é mais pequena e tem menos alunos e, por isso, há mais disponibilidade das pessoas.			Prof.18	Prof.2
		Não. No entanto, uma pessoa que se desloque para as freguesias poderá não ir almoçar a casa e aproveitar esse tempo.		Prof.3		
		Não. Isso tem a ver muito com as pessoas e com a sua maneira de ser.	Prof.1 Prof.4			
		Sim, porque os recursos estão mais concentrados no meio urbano, o que torna mais fácil desenvolverem um trabalho colaborativo.	Prof.8 Prof.15	Prof.10 Prof.12	Prof.13 Prof.16	Prof.17
		Sim, porque os professores do meio rural envolvem-se mais com os alunos.			Prof.14	
		Talvez, devido ao facto do meio rural implicar muitos quilómetros de distância para o professor de E. E.			Prof.7	Prof.6
		Não sei, porque a ideia que tenho é que não há apoios no meio rural.		Prof.5		

		Não sei. Já trabalhei no meio rural, mas não tive alunos com NEE.		Prof.11		
		É completamente diferente, porque o trabalho com o professor de E.E. é mais valorizado no meio rural.	Prof.9			
	3.6. Obstáculos	<b>Pergunta 11-</b> Quais os obstáculos ao trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular?				
		Têm ver com a pessoa, com as horas que são atribuídas de apoio à escola, aos recursos humanos existentes, com o tipo de relação entre os professores.	Prof.1			
		Dificuldade em pedir às pessoas para trabalharem além do seu horário, porque já estão sobrecarregadas.				Prof.2
		Falta de tempo disponível e incompatibilidade horária.	Prof.8 Prof.9 Prof.15	Prof.5 Prof.10 Prof.11 Prof. 12	Prof.14 Prof.16 Prof.18	Prof.6
		O excesso de solicitações do professor E.R. e o excesso de alunos que o professor de E.E. tem em turmas diferentes.			Prof.7	

		O pouco número de horas que existe para a E.E. e o facto de não existir um tempo para as pessoas se encontrarem.	Prof.4			
		Desmotivação dos professores.			Prof.13	
		Falta de disponibilidade dos colegas, a falta de boa vontade e o profissionalismo de cada um.		Prof.3		Prof.17
4. Contributo do trabalho colaborativo	4.1. Importância do trabalho colaborativo	<b>Pergunta 12/13-</b> O Trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e os professores do Ensino Regular é importante para a inclusão dos alunos com NEE?				
		Sim, porque através dele definem-se estratégias para que o aluno com NEE esteja incluído.	Prof.1 Prof.15		Prof.13 Prof.18	Prof.2 Prof.17
		Sim, porque o professor de E.E. é um professor especializado e pode ajudar-nos para que a criança trabalhe com os outros colegas e o vejam como um igual.	Prof.8 Prof.9	Prof.3 Prof.5 Prof.10	Prof.7	
		Sim, o professor de E.E. pode dizer ao professor do E.R. como é que as coisas se fazem e como se elaboram certos documentos.	Prof.4			
		Sim, havendo colaboração promove-se mais o conhecimento.				Prof.6

		Sim, porque o professor de E.E. é mais um recurso que está na sala, conhece melhor as problemáticas dos alunos com NEE e sabe fazer melhor a inclusão.		Prof.11		
		Sim, o trabalho colaborativo vai fazer nascer o projeto que é pensado para aquele aluno e um deles tem formação específica e o outro conhece bem o aluno.		Prof.12		
		Sim, sem trabalho colaborativo não há trabalho continuado e, sem este, há fracasso no trabalho.			Prof.14 Prof.16	
	4.2. Vertentes do trabalho colaborativo	<b>Pergunta 13/14-</b> Em que vertente pode ser desenvolvido o trabalho colaborativo entre os professores?				
		As vertentes da colaboração são a nível da planificação de atividades e aproveitamento de recursos.	Prof.1			
		Primeiro há que ver as problemáticas dos alunos e depois definem-se estratégias, planificam-se atividades, elaboram-se materiais, fichas e faz-se avaliações.				Prof.2
		Fazem-se planificações, constroem-se materiais, definem-se estratégias e trabalha-se em conjunto na sala de aula com todos os alunos.	Prof.15	Prof.3	Prof.13	
		Fazem-se planificações, constroem-se materiais, elaboram-se os currículos dos alunos, avalia-se os alunos, fazem-se registos.	Prof.4			
		Fazem-se planificações, constroem-se materiais, desenvolvem-se estratégias e fazem-se adequações		Prof.12		

	nas fichas de avaliação.				
	Elaboram-se planificações, constroem-se materiais, delineiam-se estratégias e fazem-se avaliações.	Prof.8 Prof.9	Prof.5 Prof.10	Prof.18	Prof.17
	A nível da planificação de atividades em várias áreas, em atividades fora da escola e a nível de adaptações às atividades que o professor já tinha planificado.			Prof.7	
	O trabalho colaborativo pode ser desenvolvido a nível da construção de materiais, na definição de estratégias e a nível da intervenção.		Prof.11	Prof.14 Prof.16	Prof.6
4.3. Desvantagens do trabalho colaborativo	<b>Pergunta 15 (aos professores do Ensino Regular) - Quais as vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo para os professores do Ensino Regular?</b>				
	As pessoas saírem do seu lugar de acomodação e fazerem uma desinstalação de interesses.	Prof.1			
	Há poucas desvantagens, talvez mais a nível dos maus relacionamentos que se possam estabelecer.		Prof.3		
	Não há desvantagens.	Prof.4 Prof.8 Prof.9 Prof.15	Prof.5 Prof.10 Prof.11 Prof.12		
4.4. Vantagens do trabalho colaborativo	As pessoas crescem, os alunos têm um sucesso maior, descobrem-se novas maneiras de resolver os problemas e a Escola e o Agrupamento beneficiam.	Prof.1			

	Uma pessoa acompanhada pensa melhor.		Prof.3		
	O trabalho final é excelente tanto para os alunos como para os professores.		Prof.5		
	Há uma troca de experiências e conhecimentos e o professor de E.E. traz-nos sempre ideias novas e pode dar-nos orientações.	Prof.8 Prof.9	Prof.11		
	Dá segurança para o desenvolvimento de estratégias que vão em direção à problemática da criança.	Prof.4 Prof.15	Prof.10  Prof.12		
4.3. Desvantagens do trabalho colaborativo	<b>Pergunta 15 (aos professores de Educação Especial) - Quais as vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo para os professores de Educação Especial?</b>				
	Não há desvantagens.			Prof.7 Prof.16 Prof.18	
	Não há desvantagens, estas são para o aluno e para o professor de Ensino Regular.			Prof.13	
	Não há desvantagens, mas inconvenientes por nem sempre se fazer aquilo que se preparou.			Prof.14	
4.4. Vantagens do trabalho colaborativo	A inclusão dos alunos nas atividades da turma, fazer um trabalho com mais sentido e o professor de E.E. sente-se mais integrado no trabalho que está a ser feito com aquele aluno.			Prof.7	
	Não há vantagens para o professor de Educação			Prof.13	

	Especial, estas são para o aluno e para o professor de Ensino Regular.			Prof.18	
	Uma maior progressão dos alunos em termos de aprendizagem, em termos de comportamento e o desenvolvimento de um trabalho com mais sentido.			Prof.14	
	Um enriquecimento para o professor de E.E., pois o professor do Ensino Regular conhece melhor os alunos com NEE e domina melhor as matérias.			Prof.16	
4.3. Desvantagens do trabalho colaborativo	<b>Pergunta 14 (aos elementos da Direção) - Quais as vantagens e desvantagens do trabalho colaborativo para os professores do Ensino Regular e de Educação Especial?</b>				
	Não existem desvantagens.				Prof.2
	Há mais desgaste para os professores, porque exigiria mais dos colegas em termos de reuniões, de preparação de aulas e de tempo.				Prof.6 Prof.17
4.4. Vantagens do trabalho colaborativo	As vantagens são muitas desde que haja um trabalho colaborativo.				Prof.2
	Resultados positivos, quer por ter as aulas a correr bem como por parte dos alunos.				Prof.17
	As vantagens são apenas para os alunos em termos				Prof.6



		de aprendizagem.				
5. Condições organizacionais	5.1. Condições para o trabalho colaborativo	<b>Pergunta 15 (aos elementos da Direção)</b> - Existem, realmente, condições para o trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular? Especifique.				
		Tendo em conta os horários, é complicado! Não existem condições em termos legais.				Prof.2
		Existem condições, não existe é horário definido para isso.				Prof.6
		Em termos de espaço, sim. Mas, em termos de horários, o 1º Ciclo é uma realidade completamente diferente e com a introdução do inglês ainda veio a tornar tudo mais difícil.				Prof.17
	5.2. Operacionalização e monitorização dos tempos conjuntos	<b>Pergunta 16 (aos elementos da Direção)</b> - Como são operacionalizados e monitorizados os tempos conjuntos para as reuniões entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular?				
		Existem as reuniões de avaliação, no final de cada período.				Prof.2 Prof.17
		Existem as reuniões de avaliação, no final de cada				Prof.6

		período e uma comunicação entre os professores por correio eletrônico e plataformas digitais.				
	<b>5.3.</b> Promoção do trabalho colaborativo	<b>Pergunta 17 (aos elementos da Direção) – O que pensa que poderia ser feito para a promoção do trabalho colaborativo entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular do 1º Ciclo?</b>				
		Deveria estar legislado, uma hora ou duas por mês, para haver aquele tempo destinado dentro da carga horária.				Prof.2
		Deveria de haver uma reunião semanal ou quinzenal no horário.				Prof.6
		Uma colaboração rotineira e semanal, é praticamente impossível se não houver mudanças na Lei.				Prof.17
	<b>5.4.</b> Papel dos órgãos de gestão	<b>Pergunta 18 (aos elementos da Direção- Qual o papel dos órgão de gestão neste âmbito?</b>				
		Não é muito relevante, porque o nosso papel é distribuir as horas que estão legisladas, de acordo com a situação de cada professor.				Prof.2
		Poder-se-ia fomentar esse trabalho colaborativo.				Prof.6
		Somos uma estrutura megalómana e, por isso, é muito difícil implementar algumas situações e a Direção funciona muito com as propostas que chegam e o Conselho Pedagógico também decide.				Prof.17

## Apêndice 6

**Tabela de categorização**

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Percepção dos professores quanto aos apoios prestados pelos professores de Educação Especial.</b>	<b>1. Inclusão dos alunos com NEE no Ensino Regular</b>	<b>1.1.</b> Concordância dos professores.
	<b>2. Apoios prestados aos alunos com NEE</b>	<b>2.1.</b> Dificuldades dos professores do Ensino Regular.
		<b>2.2.</b> Opinião sobre os apoios.
		<b>2.3.</b> Forma como deveriam ser dados os apoios
		<b>2.4.</b> Frequência com que deveriam ser dados os apoios.
<b>Percepção dos professores sobre as práticas colaborativas entre os professores de Educação Especial e do Ensino Regular</b>	<b>3. Percepção dos professores acerca das práticas colaborativas</b>	<b>3.1.</b> Influência do trabalho colaborativo no ensino/aprendizagem dos alunos.
		<b>3.2.</b> Disponibilidade dos docentes.
		<b>3.3.</b> Tipo de trabalho colaborativo.
		<b>3.4.</b> Satisfação dos professores.
		<b>3.5.</b> Diferença do trabalho colaborativo entre o meio rural e o urbano.
		<b>3.6.</b> Obstáculos.
<b>Contributo do trabalho colaborativo entre os docentes de Educação Especial e do Ensino Regular.</b>	<b>4. Contributo do trabalho colaborativo</b>	<b>4.1.</b> Importância do trabalho colaborativo.
		<b>4.2.</b> Vertentes do trabalho colaborativo.
		<b>4.3.</b> Desvantagens do trabalho colaborativo.
		<b>4.4.</b> Vantagens do trabalho colaborativo.

<p><b>Condições organizacionais para o trabalho colaborativo</b></p>	<p><b>5. Condições organizacionais</b></p>	<p><b>5.1.</b> Condições para o trabalho colaborativo.</p> <p><b>5.2.</b> Operacionalização e monitorização dos tempos conjuntos para as reuniões.</p> <p><b>5.3.</b> Promoção do trabalho colaborativo.</p> <p><b>5.4.</b> Papel dos órgãos de gestão</p>
--	--	--

## Apêndice 7

### Ficha de recolha de dados sociodemográficos

**Caro(a) colega:**

Esta ficha de recolha de dados sociodemográficos destina-se ao desenvolvimento de um projeto de investigação integrado no Mestrado de Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, da Escola Superior de Educação de Beja, Instituto Politécnico de Beja, que tem por objetivo conhecer a opinião dos Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e de Educação Especial relativamente ao trabalho colaborativo entre os mesmos. Este questionário, é anónimo sendo as respostas sempre confidenciais. A sua colaboração é imprescindível para o êxito deste projeto. Por favor, responda com sinceridade. O tempo previsto de resposta é de 5 minutos.

Obrigada pela colaboração.

**1- Idade:** \_\_\_\_\_

**2- Género:**

Masculino ☐

Feminino ☐

**3- Habilitações:**

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Pós graduação ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

**4- Tem formação especializada em Educação Especial?**

Sim ☐

Não ☐

**5- Situação profissional:**

QA/QE ☐

QZP ☐

Contratado ☐

Outra ☐

**6- Anos de serviço (total): \_\_\_\_\_**

**7- Grupo de recrutamento: \_\_\_\_\_**

**8- Quantos anos de serviço tem em Educação Especial? \_\_\_\_\_ anos**

**9- Tempo de serviço no agrupamento onde leciona neste momento?**

\_\_\_\_\_ anos.

**10- Se, atualmente, é professor do Ensino Regular, onde leciona?**

Aldeia ☐

Vila ☐

Cidade ☐

Cidade e aldeia ☐

Cidade e vila ☐

Cidade, vila, aldeia ☐

**11- Se é professor do Ensino Regular, já trabalhou ou trabalha com alunos com N.E.E.**

Sim

☐

Não

☐

## Apêndice 8

### Excertos do Regulamento Interno sobre o trabalho colaborativo

**Objetivo:** Identificar a existência de orientações ao trabalho colaborativo entre os docentes

**Fonte:** Regulamento Interno do Agrupamento

Docentes	Excertos	Artigo
Educação Especial	Colaborar na elaboração (...) dos relatórios de avaliação da aplicação dos programas educativos individuais.	99º
	Informar e sensibilizar os professores do agrupamento acerca da especificidade educativa das diversas problemáticas dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.	99º
Educação Regular	Colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de direção executiva e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente tendo em vista o seu bom funcionamento	214º
	Promover o bom relacionamento e a cooperação entre todos os docentes, dando especial atenção aos que se encontram em início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional	214º
	Partilhar com os outros docentes a informação, os recursos didáticos e os métodos pedagógicos, no sentido de difundir as boas práticas e de aconselhar aqueles que se encontrem no início de carreira ou em formação ou que denotem dificuldades no seu exercício profissional;	214º
	Refletir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e coletivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos;	214º